

Cahiers de la recherche

sur

l'éducation et les savoirs

n° 10 – 2011

Les enfants hors l'école

ARES

Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs

Cahiers de la recherche
sur
l'éducation et les savoirs

Revue internationale de sciences sociales

Les enfants hors l'école

Coordonné par Mélanie JACQUEMIN et Bernard SCHLEMMER

Revue annuelle – N°10 / 2011
ARES

DOSSIER

LES ENFANTS HORS L'ÉCOLE

Coordonné par *Mélanie JACQUEMIN et Bernard SCHLEMMER*

- Introduction. Les enfants hors l'école et le paradigme scolaire
Mélanie JACQUEMIN et Bernard SCHLEMMER 7
- Le système scolaire face à l'instruction dans la famille.
Analyse de rapports de contrôle
Alain QUATREVAUX 29
- La scolarisation et la formation professionnelle comme voies d'intégration des
grands adolescents immigrants. Le cas des mineurs étrangers isolés
Eva LEMAIRE 45
- La faible scolarisation en milieu rural cambodgien s'explique-t-elle seulement
par la pauvreté ?
Steven PRIGENT 63
- L'éducation de chacun *vs* "éducation pour tous". Le cas des Maasai de Tanzanie
Nathalie BONINI 85
- Learning and livelihoods. Children's education in north-eastern Ghana
Iman HASHIM 107
- Travail des enfants et droit à l'éducation au Burkina Faso.
L'exemple de la carrière de Pissy
Joséphine WOUANGO 127
- L'expérience éducative des enfants travailleurs au Pérou : les écoles des NNATs
Alessandro CUSSIANOVICH et Elvira FIGUEROA 143
- Les adolescents travailleurs de Lima face à la déscolarisation.
La nécessité d'une approche par les parcours biographiques
Robin CAVAGNOUD 165

HORS-THÈME

Coordonné par *Nathalie BONINI*

- Les licences professionnelles, une construction locale et éclectique.
Reflet des contradictions des réformes universitaires
Catherine AGULHON 183
- L'Afrique dans les manuels scolaires français (1945-1998).
Du colonialisme à l'économisme
SOPHIE LEWANDOWSKI 205
- Réformes éducatives et légitimation politique au Kenya
Hélène CHARTON 219

NOS AUTEURS ONT PUBLIÉ 239

RÉSUMÉS/ABSTRACTS 251

Dossier

Les enfants hors l'école

Coordonné par Mélanie JACQUEMIN et Bernard SCHLEMMER

INTRODUCTION

LES ENFANTS HORS L'ÉCOLE ET LE PARADIGME SCOLAIRE

Mélanie JACQUEMIN* et Bernard SCHLEMMER**

« Cette école opérait une sélection même parmi la petite minorité de ceux qui y avaient accès, expulsant une grande partie de ceux qui avaient pris avec elle un premier contact ; au fur et à mesure que continuait son filtrage sélectif, elle augmentait le nombre des rejetés. De plus, elle développait chez ses derniers un sentiment d'infériorité et d'incapacité en raison de leur "échec". »

Paolo Freire, 1978 : 22.

Mais aussi :

« Tout le mal que l'on dit de l'école nous cache le nombre d'enfants qu'elle a sauvés des tares, des préjugés, de la morgue, de l'ignorance, de la bêtise, de la cupidité, de l'immobilité ou du fatalisme des familles. »

Daniel Pennac, 2007 : 26.

Il est peu de sujets qui fassent autant consensus que celui du rôle central de l'éducation, à la fois pour le développement humain, le progrès technique et la croissance économique et sociale. Et ce rôle central de l'éducation se confond pratiquement avec l'extension universelle d'un système scolaire assurant à tous les enfants, sans exception, un accès à l'instruction et à l'éducation : celles-ci ne se conçoivent pas hors de l'école, selon le paradigme scolaire qui domine les politiques éducatives à l'échelle de la planète tout entière et que l'on peut résumer ainsi : l'école a vocation universelle, la place de l'enfant est à l'école ; l'école constitue une institution indispensable à tout développement économique et social, elle est la mieux à même de transmettre à l'enfant les connaissances et

*- Sociologue, associée à Dynamiques Rurales (UMR-MENRT 1936-MA104, Université de Toulouse 2-Le Mirail) ; <meljacquemin@gmail.com>.

** - Sociologue, CEPED, UMR 196, Paris Descartes – INED – IRD ; <Bernard.Schlemmer@ird.fr>.

savoirs nécessaires pour s'intégrer dans les sociétés modernes, et la mieux à même de le protéger de l'exploitation économique.

Le paradigme scolaire postule que le fait d'aller à l'école, en lui-même et nécessairement, favorise l'égalité des chances et conditionne le progrès humain ; que l'école est, en elle-même et nécessairement, émancipatrice.

Mais si la vocation universelle de l'école est sans doute un horizon à atteindre, elle n'est certainement pas une réalité d'aujourd'hui, à l'échelle du monde. Non seulement l'institution scolaire, dans nombre de pays dits du "Sud", n'intègre pas tous les enfants en âge de l'être, mais au "Nord" comme au "Sud", l'école sert de plus en plus difficilement de tremplin pour l'entrée dans la vie active des enfants des classes défavorisées. Globalement, c'est même une majorité des enfants concernés qui sont dans l'impossibilité de profiter pleinement du système scolaire. En effet,

- ✓ certains enfants – dans les pays pauvres – ne vont pas du tout à l'école. Comme le démontre, dans ce dossier, la contribution de Steven Prigent à propos du Cambodge, ce n'est pas seulement un problème de pauvreté – que ce soit celle des États, incapables d'offrir l'infrastructure scolaire nécessaire, ou que ce soit celle des familles, incapables de faire face au coût de la scolarisation ou de se priver du travail de leurs enfants. En réalité, celles-ci peuvent parfois *choisir* entre la mise à l'école ou la mise au travail (Nieuwenhuys, 1996 ; Liebel, 2004 ; Punch, 2004 ; Bonnet *et al.*, 2006 ; Balagopalan, 2008 ; Schlemmer, 2009).
- ✓ D'autres enfants – et on s'aperçoit de plus en plus que cela concerne aussi les pays riches – débutent, voire achèvent, la scolarité obligatoire, mais quittent le cursus sans diplôme reconnu, sans qualification qui leur procureraient un avantage comparatif sur le marché du travail, parfois sans même avoir acquis le langage et les savoir-être sociaux qui, dans les pays où l'école est instituée, permettent d'atténuer ce que leur comportement révèle de leur milieu d'origine. Ils sont alors d'autant plus confrontés à la stigmatisation ou à la relégation sociale que la scolarisation est plus généralisée. De ce point de vue, on peut considérer ces enfants-là comme progressivement mais également exclus du système scolaire, pour cause de compétition – perdue – avec ceux qui sont mieux à même d'y réussir. Si le passage par l'école leur apporte quelques atouts qui les distinguent des premiers, on peut se demander si, pour autant, l'expression « capital scolaire » est bien la mieux trouvée lorsqu'elle s'applique à eux (Lahire, 1995 ; Payet, 1997 ; Beaud, 2002 ; Terrail, 2002 ; Glasman & Ouvrard, 2004 ; Millet & Thin, 2005).

Par « les enfants hors l'école », nous n'entendons donc pas seulement ceux qui n'entrent pas dans le cycle scolaire, ou qui le quittent avant la fin de la scolarité obligatoire dans leur pays : nous comptons également ceux que le système scolaire *tel qu'il existe* prédispose à ne bénéficier que d'un capital scolaire minimal, n'accordant qu'à une élite scolaire la distinction que confèrent les cursus prolongés – l'école se donnant pour vocation d'être au principe initial et prépondérant du classement des individus dans la vie professionnelle et pour la reconnaissance sociale.

Sans doute l'école est-elle, aujourd'hui, dans les systèmes économiques et sociaux actuels, la seule institution capable d'éduquer et d'instruire l'enfant et d'offrir une alternative à l'exploitation des enfants au travail. En ce sens, le consensus décrit est totalement justifié. Mais ceci ne signifie pas que le système scolaire, tel qu'il existe aujourd'hui, remplisse au mieux sa fonction primordiale : « offrir à tous d'égales possibilités de développement, ouvrir à tous l'accès à la culture, se démocratiser moins par une sélection qui éloigne du peuple les plus doués que par une élévation continue du niveau culturel de l'ensemble de la nation », pour reprendre les termes du plan Langevin-Wallon¹. Les études sur l'éducation scolaire et les moyens de la rendre réellement universelle se focalisent trop souvent sur l'insuffisance de l'offre (en termes d'infrastructures essentiellement), qui met en cause la pauvreté des États, ou sur la faiblesse de la demande, due encore parfois à leur dépréciation de cette éducation scolaire mais surtout à des raisons essentiellement économiques, et qui met en cause la pauvreté des familles. Mais, à ne considérer la question qu'en se focalisant sur les cas d'extrême étroitesse de l'offre ou de la demande, on risque d'occulter la complexité du problème, et de ne pas voir où se situent les blocages (Punch, 2003). Toutes les enquêtes qualitatives, mais aussi les études démographiques et économiques à plus grande échelle (Guarcello *et al.*, 2008) rappellent au contraire la nécessité de prendre en compte la diversité *des enfances* possibles, et l'enchevêtrement des forces et contraintes multiples à l'origine des décisions familiales concernant la mise à l'école ou au travail. Car il existe des familles qui, économiquement, pourraient mettre leurs enfants à l'école et qui, au terme d'une analyse des coûts et des bénéfices attendus, choisissent, – pas nécessairement, mais souvent –, de les mettre plutôt au travail. Là, c'est bien le système scolaire² qui est, par elles, mis en cause (non pas tant ses infrastructures que ses logiques de sélection, ses contenus et sa pédagogie)³.

1– Lisible sur <http://fr.wikipedia.org/wiki/Plan_langevin-Wallon>.

2– Lié cependant aux ravages que provoque, sur le service public éducatif, la mondialisation libérale (Laval & Weber, 2002 ; Lange, 2003 ; Laval, 2003 ; Martin, 2003 ; Vinokur, 2003, 2005, 2006).

3– Ce qui ne signifie pas, nous y reviendrons, que le système scolaire doive seulement et nécessairement se conformer aux attentes des familles.

C'est donc à questionner ce paradigme scolaire que visait l'appel à contribution de ce numéro.

Les coordinateurs de ce dossier sont tous deux spécialistes de la question des enfants travailleurs. Le travail des enfants est généralement pensé, selon ce paradigme, comme incompatible avec la scolarisation, comme un fléau devant être éradiqué – une éradication présentée comme la condition *sine qua non* d'une réussite de l'éducation pour tous. Pourtant, partir du point de vue de ces enfants, c'est *ipso facto* renverser le regard sur l'école et l'éducation. Si l'éducation scolaire persiste, bien entendu, à apparaître comme un droit fondamental, le système scolaire cesse d'apparaître pour ce qu'il n'est pas : l'institution qui permettrait d'assurer, à tous, les mêmes chances à l'entrée dans la vie. Aborder la question à partir du point de vue de ceux qui n'ont pas, de fait, la chance d'accéder à un cursus normal permet de se rendre compte que cette mission impossible ne se heurte pas à une insuffisance contingente, extérieure, liée à un simple manque de moyens ou à une absence de volonté politique. En réalité, elle relève d'une impossibilité structurelle : le système scolaire d'aujourd'hui (ce ne fut pas toujours le cas, nous y reviendrons) a pour fonction fondamentale de sélectionner parmi les élèves. La phrase de Paolo Freire que nous avons mise en exergue s'applique, dans son contexte, à l'école coloniale portugaise de Guinée-Bissau, mais on pourrait la lire au présent de l'indicatif, et l'appliquer à toutes les écoles formelles de par le monde. Certes, l'école a pu et peut toujours servir, collectivement, à la mobilité sociale ascendante, chaque fois que, dans un pays, la demande de personnel qualifié excède ses capacités de formation. Et le système scolaire peut toujours servir, individuellement, à celle de quelques cas particuliers. Mais il n'offre jamais nulle garantie – et, ici ou là, de moins en moins d'espoir – de combler les handicaps des plus défavorisés. C'est en fonction de ce constat que nombre d'enfants ne peuvent raisonnablement espérer de l'école tout ce qu'on leur en promet, qu'il s'agissait pour nous de questionner le paradigme scolaire.

- ✓ Ainsi, le texte d'Alain Quatrevaux montre, à propos des rapports d'inspection des familles instruisant elles-mêmes leurs enfants, à quel point l'école revendique le monopole de la transmission de connaissances et de compétences. On y voit comment le système scolaire se révèle incapable de « concevoir que puisse exister une instruction non scolaire, c'est-à-dire une transmission de connaissances élémentaires mais dissociée du mode de socialisation spécifié par ce lieu singulier qu'est l'école ». Il tend à ne reconnaître aux parents « qu'une fonction étroitement éducative de développement des habitudes, des conduites, du caractère ou de la moralité ». À partir du cas de ces familles qui s'opposent *de facto* (ou à tout le moins, sont perçues comme s'opposant) à la norme monopolistique du système scolaire, cet auteur montre les procédés qui tendent à justifier, légitimer, voire imposer, la seule institution scolaire à l'encontre de ceux

qui décident d'instruire leurs enfants par eux-mêmes. Il pose le problème de la suspicion qui pèse sur toute autre forme éducative que celle de l'école officielle. « S'ils reconnaissent parfois l'excellence de certaines dispositions prises par les familles contrôlées, les inspecteurs se laissent en revanche prendre dans un dispositif qui ne leur permet pas de reconnaître la possibilité d'une excellence de l'instruction hors de l'école [...]. Ne se tromperaient-ils toutefois pas d'enjeu en se focalisant [...], non sur la réussite absolue des enfants (scolarisés ou pas) mais sur la conformité aux programmes officiels ? »

- ✓ Par son enquête menée en France sur les mineurs isolés étrangers (MIE), Eva Lemaire montre de son côté que la croyance dans les vertus de l'école, dont les apports constituent les principaux facteurs d'insertion sociale et économique, est assez forte pour n'avoir été que gauchie, non contredite, par l'agenda politique de renvoi à domicile des populations immigrées clandestines. Ainsi, « une certaine souplesse dans l'examen des demandes de cartes de séjour » est officiellement demandée pour les mineurs, « si tant est qu'ils soient engagés dans une dynamique de scolarisation ou de formation professionnelle ». Cependant, pour eux, la formation professionnelle prend le pas sur la formation générale ; la croyance en l'école ne va pas jusqu'à ce que « soit posée la question des moyens accordés à l'éducation des immigrants » ; surtout, est toujours occultée la reconnaissance d'autres savoirs que ceux transmis par le système d'enseignement officiel. « À travers le filtre de l'immigration, parce que ces jeunes apportent leur simple envie de travailler ainsi que leur seule expérience de formation informelle et par compagnonnage, et parce que leurs compétences, notamment plurilingues, ne sont guère sanctionnées par des diplômes, la question que posent les mineurs isolés est aussi celle de la reconnaissance accordée, dans notre société, aux travailleurs non certifiés, qualification et certification n'allant pas nécessairement de pair. »
- ✓ Dans un autre contexte, celui du Cambodge contemporain où, pour des raisons historiques, l'offre scolaire est particulièrement peu structurée, Steven Prigent montre à quel point celle-ci est fondamentale pour réussir une politique de scolarisation volontariste. Si les enfants ne vont pas à l'école, ou la désertent, ce n'est pas parce que l'école est trop loin du village : elle est sur place. Si les parents ne s'opposent pas à leurs enfants quand ceux-ci ne veulent plus y aller, ce n'est pas parce que les enseignants sont particulièrement peu performants : ils sont respectés quand même. Ce n'est pas non plus parce que les frais de scolarisation sont trop élevés : « les activités économiques familiales ne sont pas une réelle contrainte à la scolarisation en primaire. Lorsque les parents envoient leurs enfants à l'école, ils ne renoncent pas vraiment à une force productive. Tout au plus les activités économiques et domestiques ne sont-elles contraignantes qu'occasionnellement ». En réalité,

les seuls motifs de la faible scolarisation, selon l'auteur, sont à rechercher du côté de la demande, non du côté de l'offre. « Il semble que c'est bien parce que la démarche de scolarisation est reléguée, du fait même de la pauvreté, à un niveau familial bien plus qu'étatique que l'analyse du rapport à l'école d'un point de vue "micro" a toute sa pertinence. Au Cambodge, la décision scolaire relève bien plus d'un niveau local que national. La scolarisation y est une affaire de famille. »

- ✓ Nathalie Bonini confirme cette analyse, en s'appuyant sur le cas des Maasai de Tanzanie. Revenant sur l'offre scolaire, elle insiste sur les différences de logiques qui président aux politiques de l'offre scolaire et celles qui fondent la demande scolaire : « La mise en évidence des divergences entre les raisonnements des pourvoyeurs des services d'éducation [...] et ceux de leurs destinataires [...] permet d'interroger ce qui semble posé comme des évidences : la valeur suprême de l'école sur les autres modes d'éducation, le lien entre éducation et pauvreté, et celui entre nomadisme et scolarisation ». Par là, elle confirme également la prégnance du paradigme scolaire. Elle montre bien, en effet, que « la vocation universaliste de [cette] approche empêche ses partisans d'interpréter autrement que comme un refus, de l'ignorance ou une contrainte, la scolarisation partielle des enfants qui, pour une part et dans un contexte situé, relève du choix ». L'auteur souligne alors que, « si la qualité de l'école est évaluée et lorsqu'ils sont avérés, son faible rendement et sa médiocrité, dénoncés, ces défaillances et les impasses auxquelles la scolarisation peut parfois mener ne constituent pas des critères suffisants pour questionner l'universalité de la scolarisation, dans la mesure où le principe prime sur la qualité ; mieux vaut une école médiocre que pas d'école du tout ».
- ✓ Iman Hashim relève les mêmes contradictions majeures entre l'offre éducative scolaire et l'attente des parents, et lie l'extension mondiale d'un même paradigme scolaire à celle d'une même vision de l'enfance, « *even in the face of overwhelming evidence to the contrary* ». Cette vision, occidentale, de l'enfance rend *de facto* incompatible scolarisation et travail : « *As a consequence schooling, as a positive force for child development and well-being, has become juxtaposed with work, as mainly a potential or actual threat and work "becomes a 'pathology' when associated with childhood" (White, 1999: 134)* ». L'auteure constate elle aussi comment ce point de vue interdit de voir celui des parents : « *when confronted with a child who is working, and by implication (often inaccurate) not in school, two assumptions often arise. Firstly, it is assumed either that parents are too ignorant of the value of schooling to send their children to school, or too poor to afford either the direct costs of schooling, such as school fees, or the indirect costs, such as the loss of a child's labour or income. Alternatively, the lack of children's participation in schooling is viewed as a pragmatic response*

to a context where formal education is of little use or value such that an alternative means of learning – “learning by doing” – is required ».

- ✓ Après avoir analysé les points de vue des enfants burkinabés qui travaillent sur une carrière de granit, ainsi que celui de leurs parents, Joséphine Wouango conclut que l'école, du moins telle qu'elle se présente pour eux, ne saurait constituer en elle-même, à leurs yeux, une alternative crédible. Elle aborde alors les facteurs, du côté de l'offre scolaire, de cette inadéquation à la situation des enfants travailleurs. « À force de mettre l'accent sur le primaire, [l'école] crée un “goulot d'étranglement” au secondaire, où l'accès est limité du fait de la faible disponibilité des infrastructures publiques et du coût dans le privé. [...] De plus, le fonctionnement actuel du système scolaire primaire (horaires, devoirs, présence exigée) exclut certains enfants de la carrière dont le travail est laborieux. Plus encore, scolariser un enfant au primaire sans la certitude qu'il poursuivra au secondaire après ses 13-14 ans empêche de percevoir l'école comme une alternative crédible au travail des enfants. Par ailleurs, l'enseignement secondaire technique, qui comprend l'apprentissage ou la formation professionnelle, relève surtout du monopole du secteur privé et se révèle de plus en plus onéreux. » Toutefois, le fait que l'école ne réponde pas à l'attente des parents ne saurait suffire à la disqualifier : en d'autres lieux et époques, l'école publique, laïque et obligatoire fut elle aussi imposée à des familles souvent très réticentes, particulièrement en milieu rural : elle n'en a pas moins constitué une avancée démocratique indéniable. Mais si on ne peut leur rendre accessible le système scolaire en place, quelle école inventer pour les enfants travailleurs ?
- ✓ On trouvera des éléments de réponse dans le témoignage que présentent Alessandro Cussianovich et Elvira Figueroa sur une expérience éducative originale : les « écoles des NNATs » qui, au Pérou, s'adressent aux enfants travailleurs. Les premières ont été créées à l'initiative de l'organisation des enfants travailleurs elle-même. À l'encontre de la vision dominante de l'enfance décrite par Hashim, ce mouvement revendique en effet pour les enfants le droit d'être les acteurs de leur histoire : « La mentalité de la “tutelle” de l'adulte sur l'enfant est enracinée dans l'imaginaire social et dans le sens commun. Apprendre à être protagoniste, c'est s'opposer au courant hégémonique qui considère les mineurs comme des dépendants ». Les enfants travailleurs sont donc les protagonistes principaux du contenu et de l'organisation de leur éducation, selon les principes qui guident leur organisation, et « la plupart de ces principes font aujourd'hui partie de nombreuses expériences éducatives, non seulement dans l'école des NNATs mais également dans des écoles publiques où une majorité des enfants travaillent en même temps qu'ils étudient ». Le texte ouvre ainsi à de passionnantes réflexions

sur les principes qui peuvent fonder une alternative crédible au paradigme scolaire et à la vision dominante de l'enfance. Certes, ce document ne prétend pas à une neutralité sociologique impossible, les auteurs étant eux-mêmes engagés dans l'action qu'ils décrivent, mais il illustre une tentative de lier travail et scolarisation. En outre, il montre bien – pour revenir au cœur du questionnement de ce dossier – que la prétention monopolistique du paradigme scolaire peut être battue en brèche.

- ✓ Ces écoles des NATs ouvrent sans aucun doute des perspectives passionnantes mais, même au Pérou où elles se sont implantées, elles restent encore une expérience marginale, encore loin de parvenir à intégrer tous les enfants travailleurs qui pourraient être concernés. C'est du moins ce que montre, au terme de ce dossier, la recherche menée dans ce même pays par Robin Cavagnoud, sur des adolescents travailleurs de Lima. Ceux dont la situation économique est la plus contraignante sont amenés à renoncer à toute scolarisation. Avant cette solution extrême, certains, ignorant visiblement l'existence de ces écoles des NATs, se tournent vers le privé, qui offre des structures d'enseignement compatibles avec une activité parallèle (mais n'offre qu'un enseignement au rabais...). Ce texte donne également un utile contrepoint à celui de Joséphine Wouango, en insistant davantage sur le fait que la désaffection vis-à-vis de l'école ne repose que sur la nécessité absolue, dans une situation donnée, de *devoir choisir* entre s'instruire ou gagner sa vie, mais nullement une désaffection vis-à-vis de l'instruction elle-même. Ceci aussi bien pour les parents (« le faible niveau scolaire des parents, et en particulier de ceux ayant grandi dans les campagnes andines, s'accompagne d'une priorité donnée à l'éducation formelle de leurs enfants comme projet d'avenir, visant à une mobilité sociale ascendante des plus jeunes »), que pour les jeunes que l'auteur a interviewés : « Dans le cas des adolescents [...] qui continuent à se rendre au collège, l'école passe avant le travail. L'association entre l'accumulation des années de scolarité et les perspectives d'une position sociale plus élevée que celle de leurs parents est également récurrente. Dans de nombreux cas, les adolescents considèrent la condition sociale de leurs parents comme une "contre référence", à ne pas reproduire dans le futur. Cette prise de conscience de l'école comme voie de mobilité sociale et de surpassement de la position actuelle de leurs parents sur l'échelle sociale alimente cette valeur donnée à l'école et les motive à poursuivre leur parcours scolaire et ce, malgré la nécessité de travailler pour atténuer la précarité de leur famille ».

Si la problématique du paradigme scolaire est donc bien abordée, force est de constater, cependant, que les contributions présentées n'ont pas tenté d'aborder *de front* les questions suivantes, qui étaient posées par l'appel à contribution : « Comment contrer cette logique de sélection ? Quelle réforme des systèmes

éducatifs permettrait de former chaque élève pour en faire un futur adulte capable à la fois d'être économiquement actif, et citoyen responsable, à même de défendre ses droits et de respecter ses devoirs, transmettre des valeurs ne stigmatisant pas le travail manuel et les savoirs pratiques ? L'obligation scolaire répond-elle au droit à l'éducation ? Le "grand enfermement" qui caractérise, selon Ariès (1960), l'institution scolaire, en est-il une forme historiquement dépassée ? Ou, au contraire, est-ce une condition de l'accès à certains types de savoirs, pas seulement académiques ? Si la scolarisation peut être un raccourci pour l'acquisition de certains savoirs, n'est-elle pas un frein à l'acquisition d'autres savoirs, aussi nécessaires, qui se transmettent sur le lieu de travail, dans la rue, sur la place publique ? Comment, dans le système économique, penser lier travail et éducation sans ouvrir la porte à l'exploitation ? Faut-il passer par les canons de la reconnaissance académique pour que ces savoirs soient socialement consacrés ou peut-on les court-circuiter ? Peut-on penser une éducation offrant l'égalité des chances dans une société inégalitaire ? ».

Ainsi, nous demandions avant tout à ce que l'on interroge le système scolaire, que l'on cherche à voir comment l'école se positionne face aux enfants qu'elle ne parvient pas à intégrer puis à retenir, qu'elle élimine progressivement de son cursus, si les responsables des politiques scolaires se remettent en question ou non, en quels termes se pose la question, à eux ou aux autres spécialistes de l'éducation. Or nous constatons que ce champ de recherche n'est guère arpenté.

15

Nombre de propositions ont ainsi été écartées parce qu'elles n'abordaient pas du tout ce thème : elles s'intéressaient aux enfants hors l'école, mais n'examinaient pas le paradigme scolaire ; elles répondaient, parfois de façon fort pertinente, à la thématique de ce qui constitua le dossier du n° 8 de cette revue (« Familles et impératifs scolaires »), mais pas à celle du présent numéro, qui s'en voulait un prolongement. Mais même les contributions qui ont été retenues, si elles analysent bien les raisons de la non-scolarisation ou de la déscolarisation, de la désaffection et de la déperdition scolaires, le font presque toujours en se plaçant du côté des stratégies éducatives parentales ou du point de vue des enfants concernés, du côté de la demande et de ses logiques, rarement du côté de la logique scolaire qui préside à l'offre. C'est donc surtout "en creux" que l'on peut lire certaines réponses à nos questions – qui restent ouvertes⁴, y compris chez les auteurs qui se situent au plus près de la problématique posée⁴. C'est pourquoi

4– Même quand c'est l'offre scolaire qui est analysée, c'est encore du point de vue de la demande que les textes se situent, du point de vue de l'attente familiale, non du point de vue du système scolaire : les auteurs insistent sur le décalage du contenu de l'enseignement par rapport à l'attente des familles, et l'analyse du point de vue de cette attente : ce sont les pratiques et les stratégies éducatives parentales qui sont questionnées, c'est à comprendre leurs logiques que s'intéressent les auteurs. Et non pas à celles du système scolaire : pourquoi l'école maintient-elle une offre éducative répondant si peu à cette demande ?

le titre initial, « Les enfants hors l'école et le paradigme scolaire » n'est plus que celui de cette introduction, celui du dossier de ce numéro se réduisant à « Les enfants hors l'école ». Ainsi, la première leçon que nous pouvons dégager de ce dossier concerne l'ampleur du travail de recherche qu'il reste à accomplir !

Quelles peuvent être les raisons, intellectuelles, de ce décalage entre le questionnement posé et celui auquel ont préféré répondre les auteurs ? Certes, l'argument sous-jacent dans le texte de Steven Prigent est à prendre en considération : il explique en partie pourquoi la remise en cause du paradigme scolaire ne s'impose pas aux chercheurs qui travaillent sur l'éducation, du moins dans les pays du Sud. « C'est bien parce que la démarche de scolarisation est reléguée, du fait même de la pauvreté, à un niveau familial bien plus qu'étatique » que c'est du côté des familles que tend à se placer l'observateur. Tandis que, dans les pays où la scolarisation est depuis longtemps obligatoire, on considère aujourd'hui que l'école est *instituée*. Par là, on entend que la question de scolariser son enfant ne se pose pas, que la conscience publique a même oublié qu'elle se posait. Entendons-nous bien : cela ne veut pas dire que l'école n'y est pas l'objet de débats, tant s'en faut. En vérité, ceux-ci ont toute chance de prendre encore de l'ampleur, tant le système dysfonctionne. Mais si la *question* scolaire se pose, c'est en termes d'égalité des chances, de filières – uniques ou pas –, en termes de durée des différents cycles – primaires, secondaires, etc. L'école, elle, n'est jamais pensée en termes de *choix*. Scolariser ou ne pas scolariser les enfants, les faire passer par les bancs de l'école ou les faire entrer immédiatement dans la vie économique active, de telles alternatives ne se posent simplement pas. Au contraire – nous l'avons dit, mais il faut insister –, dans nombre de pays du Sud et en Afrique en particulier, la mise à l'école n'est pas encore une évidence mais un choix, une option⁵. En règle générale, surtout dans les classes populaires et surtout en zone rurale, la loi d'obligation scolaire n'est guère appliquée, en tout cas pas dans son intégralité. Certes, l'État a, au niveau national, un intérêt économique certain à développer un système éducatif efficace, et une nécessité éthique évidente à offrir à tous les enfants l'opportunité d'une scolarisation primaire et d'un accès possible à l'enseignement secondaire et supérieur, mais l'intérêt économique des familles rurales n'est pas du tout aussi évident. Et, comme le montre notamment la contribution de Joséphine Wouango, la faible « demande d'école » des familles des couches populaires rurales, ou son absence, voire l'hostilité vis-à-vis de l'école se retrouvent également en ville, bien au-delà des seules populations récemment urbanisées et marginalisées à la périphérie. Il existe, pour les familles, des alternatives à la stratégie de la scolarisation et, contrairement à l'hypothèse souvent avancée qui lie une faible demande d'école à la faible conscience de son importance, ces

5– Sauf quand les forces de l'ordre font appliquer la loi, qui porte obligation scolaire.

alternatives sont souvent raisonnées, et raisonnables. Ceci ne veut pas dire, loin de là, qu'ils sous-estiment nécessairement l'importance de l'instruction ou croient naïvement qu'ils peuvent bien s'en passer : les études de terrain⁶ montrent que le discours des enfants déscolarisés ou non scolarisés justifiant ce qu'ils présentent comme un choix est souvent une tentative pour « se présenter comme agents de leur histoire, rendant ainsi acceptable une situation qui, le plus souvent, leur a été imposée, la nécessité économique se combinant au caractère limité des choix possibles et aux décisions, voire aux obligations familiales. [...] [Pour autant] tous les enfants se trouvant prématurément hors école "savent" que le statut d'élève et la certification scolaire constituent un principe de classement, de différenciation et de hiérarchisation des statuts sociaux, et participent de la reconnaissance unanime de ce principe » (Jacquemin, à paraître).

Comme le rappellent Fulvia Rosemberg et Rosangela Freitas (2006 : 189), « si enfants, jeunes et adultes se rendent compte de l'impact de la scolarité sur la mobilité sociale, en attribuant alors une certaine valeur à la poursuite de l'éducation, ils se rendent aussi compte des limites de cette mobilité ». Et l'on voit en effet que nombre de familles optent, même sans contrainte économique, pour d'autres solutions : l'apprentissage, notamment, mais aussi la mise au travail immédiate des enfants. En outre, dans ces pays où des restrictions budgétaires drastiques ont été imposées par les plans d'ajustement structurel, l'État n'a pas les moyens d'élaborer une politique scolaire volontariste. Quelle réforme des contenus et quelle qualité de l'école pourrait-il concevoir, quand il n'a plus la maîtrise, ni du financement, ni des orientations majeures de sa politique éducative ? Quand, pour tenter – en vain – de scolariser tous les enfants en droit de l'être, il doit diviser par deux la journée de travail, en scolarisant le matin la moitié des effectifs des élèves, et l'autre moitié l'après-midi ? Quand, pour faire face à ses déséquilibres, il doit abaisser le niveau de qualification des enseignants ? Quand le salaire de ces mêmes enseignants les contraint à se livrer à d'autres activités lucratives pour pouvoir répondre à leurs besoins les plus essentiels ? Dès lors, l'état de l'offre scolaire – pour l'école publique au moins –, n'apparaît pas comme la donnée explicative : c'est bien la demande d'école, dans la population, qui est considérée comme la variable fluctuante pertinente ; c'est donc sur elle que se focalise l'analyse (Pilon *et al.*, 2010 ; Gérard, 1999 a, b, 2005, 2006 ; Lange, 1995, 2001, 2003, 2009 ; Pilon & Yaro, 2001 ; Schlemmer, 2002, 2003, 2005).

Sans doute d'autres hypothèses sont-elles à prendre en considération, qui relèvent davantage d'une analyse des conditions de la production de connaissances dans le domaine de la sociologie de l'éducation. Elles nécessitent au préalable un

6- Cf notamment : Anderfuhren (1999), Iversen (2002), Jacquemin (2007), Proteau (2002), Thorsen (2007).

détour par le rappel de l'idée extrêmement heuristique d'une figure majeure de la sociologie de l'enfance, Jens Qvortrup (2000, 2001), selon lequel le travail scolaire représente, aujourd'hui, « la forme de travail que la communauté des nations attend de ses enfants ». Ainsi, les « enfants travailleurs » ne sont nullement un oxymore : il n'y a pas, en soi, incompatibilité entre les termes, mais c'est la forme de travail que l'on exige d'eux qui se modifie. Avant la révolution industrielle, on leur demandait de participer directement à l'activité économique commune, à la hauteur de leurs capacités : éducation et travail productif allaient indissolublement de pair. L'industrialisation a radicalement modifié ce mode éducatif. Dans un premier temps, le rendement économique *immédiat* était le seul objectif assigné au travail des enfants employés dans les fabriques. Mais, progressivement, la mise au travail des enfants a posé davantage de problèmes qu'elle n'offrait d'avantages à l'économie des pays industrialisés. D'une part, leur exploitation entravait leur développement physique, ce qui avait pour effet immédiat de priver l'armée, en ces temps de rivalités impérialistes, de conscrits suffisamment vaillants ; d'autre part, la technologie était devenue plus sophistiquée et l'industrie n'avait plus tant besoin d'une main-d'œuvre sans aucune qualification. Les enfants, devenus chômeurs, oisifs et errants dans les rues, posaient alors un problème de sécurité publique ; alors que l'industrie, au contraire, avait désormais besoin d'une main-d'œuvre ayant reçu un minimum d'instruction (Cunningham, 1991). Aujourd'hui, où la compétition se joue dans la valeur ajoutée et en termes d'économie basée sur la connaissance, le travail scolaire est plus que jamais le type de travail que les sociétés développées ont besoin d'imposer à leurs enfants. Dans un article propice à la réflexion, où elle se demande de manière un peu provocante si, vraiment, le monde devait se débarrasser du travail des enfants, Virginia Morrow (2010 : 438) remarque en effet qu'en lieu et place de la contribution que par leur travail ils ont apporté, historiquement, à l'économie familiale, « *the contributions that children now make in Western societies is entirely futuristic – through their formal school qualifications and predicted careers* ». Et elle rappelle par exemple qu'en Grande-Bretagne, l'âge auquel les enfants doivent être maintenus dans le système éducatif ou d'apprentissage (*education or training*) a récemment été élevé à 18 ans. Le « travail scolaire » est bien devenu la forme de travail des enfants inhérente aux économies développées, comme le travail manuel était tout aussi nécessairement demandé aux enfants des économies préindustrielles. Il correspond aux nouvelles nécessités économiques, et ce n'est pas pour des raisons humanistes mais immédiatement économiques qu'aucune société industrielle n'accepterait de revenir sur l'obligation scolaire. Du fait que, dans les pays développés, l'éducation formelle à temps plein est bien une *obligation* faite aux enfants, Paul Close (2009) propose de considérer – sociologiquement – ce système formel d'éducation comme une forme de travail forcé. Son intention est de changer la perception, simpliste mais dominante, de l'école dans les sociétés modernes comme « cadeau unidirectionnel fait aux enfants » (*a unidirectional free gift to children*), notamment en interrogeant les rapports sociaux

complexes qui se jouent dans le cadre de la scolarité obligatoire. À nouveau, on comprend pourquoi le mot d'ordre « éducation pour tous et tout au long de la vie » (EPT), présenté dans ses textes fondateurs de façon ambitieuse et tenant compte de toute la complexité du réel, se traduit le plus souvent, dans les politiques concrètement mises en œuvre, en termes de *scolarité obligatoire*. L'éducation « tout au long de la vie » tend à disparaître au profit de l'éducation pour les seuls enfants d'âge scolaire, et il n'y a plus guère d'éducation que *scolaire*. La scolarisation universelle apparaît comme un impératif, une donnée d'évidence imposée dans le monde entier par les grandes institutions du pouvoir financier globalisé, tels que la Banque mondiale et le FMI ; et c'est pourquoi c'est essentiellement du côté de la demande que l'on se tourne. Rappelons le propos de Nathalie Bonini : pour ces institutions, « mieux vaut une école médiocre que pas d'école du tout »...

En outre, le consensus sur l'importance à accorder à l'éducation confère à l'école l'injonction d'être une panacée, à qui tout peut être demandé⁷. L'éducation n'est plus tant une fin en soi, qu'un moyen pour régler les grands problèmes du monde, et l'école n'est plus pensée d'abord comme l'un des lieux où se transmet l'éducation, mais avant tout comme l'outil principal pour adapter au mieux les « ressources humaines » à ces mêmes enjeux – l'acquisition des savoirs académiques comme celle des usages sociaux, des mathématiques comme de l'éducation sexuelle, d'une culture générale comme des règles de l'hygiène, des langues étrangères comme du code de la route, la formation à un métier correspondant à la demande sur le marché du travail et la préparation à la citoyenneté, etc. : chacun de ces objectifs est assigné à l'école. Or, si chacun est assurément légitime, leur accumulation, généralement ni articulée ni concertée, rend la tâche impossible et pose sérieusement question là où l'école parvient déjà difficilement à garantir l'acquisition des connaissances de base. Il faudrait que la scolarisation cesse d'apparaître, en soi, comme la solution évidente pour que l'on s'interroge sur la façon dont, *de facto*, l'institution élimine les plus faibles. À défaut de cette réflexion sur le problème des enfants qui ne profitent pas de l'école, on ne s'interroge que sur les seuls moyens d'améliorer le taux de scolarisation !

Enfin, non seulement « l'éducation pour tous » s'impose comme objectif à toutes les nations, quelle que soit la demande d'école de leur population, mais

7- Il n'est que de consulter les sites des institutions internationales, qui considèrent l'école avant tout comme un *moyen*, comme l'un des principaux outils qu'elles ont à leur disposition pour atteindre leurs propres buts. Pour la Banque mondiale, l'investissement dans l'école est, selon la théorie du capital humain, l'un des principaux facteurs de lutte contre la pauvreté. Constatant que la transition démographique corrèle avec le taux de scolarisation des filles, pour le PNUD, encourager celle-ci est une priorité. Pour l'OMS, l'école est indispensable pour l'éducation à la santé, à la gestion des ressources. L'OIT y voit la seule alternative au travail des enfants, etc.

le modèle de l'école qui s'impose n'équivaut nullement à celui qui répondait, à la naissance du système scolaire obligatoire, aux nécessités de l'industrialisation naissante. Celui-ci a progressivement mais très profondément évolué avec le temps, et c'est au modèle – occidental – *actuel* que les pays dits du "Sud" doivent se conformer peu ou prou. Expliquons-nous. Quand l'école entreprit, au XIX^e siècle, d'absorber tous les enfants du peuple, il s'agissait, on l'a dit, de les arracher du travail, de les former, de les éduquer et de les instruire, pour en faire des enfants sages, et de futurs bons soldats, bons citoyens, bons ouvriers (Cunningham, 1991). Il ne s'agissait nullement d'offrir à tous les mêmes chances, pas même d'atténuer les inégalités de départ ou de faciliter l'ascension sociale. Mais des exceptions existaient : dès l'origine, le système permettait de tels parcours à la marge et, grâce à eux, l'école finit par rencontrer l'assentiment de tous, car chacun pouvait espérer en bénéficier pour son compte.

Justement : pour contenter cette "demande d'école" dans la population, cette exigence d'un passage plus simple et plus démocratique à la poursuite du cursus scolaire et à l'opportunité éventuelle d'une ascension sociale, l'"école du peuple" va progressivement se transformer en ce que François Dubet appelle « l'école démocratique de masse ». Il la définit ainsi (Dubet, 2000 : 385) : « On peut parler d'école démocratique de masse quand l'entrée dans le système scolaire n'est pas fixée directement par l'origine sociale des élèves, quand la sélection tend à se réaliser uniquement à l'intérieur du système sur des critères scolaires, et quand tous ont le droit de poursuivre leurs études en fonction de leurs seules performances. L'école démocratique de masse est à la fois démocratique et méritocratique ». Selon ce nouveau paradigme scolaire, la sortie du cursus répond au principe méritocratique, qui ne veut voir que les (bons) résultats scolaires. C'est l'école, et elle seule, qui est censée trier en son sein ceux qui peuvent poursuivre le cursus et ceux qui doivent être orientés vers des filières courtes, la formation professionnelle ou l'entrée dans la vie active.

Cela implique un "tronc commun" de l'enseignement, car « si chacun a le droit d'espérer entrer à l'École polytechnique, il faut que les programmes portent d'emblée cette espérance, bien que la valeur de cette école tienne au faible nombre de ceux qui y accèdent » (*ibid.* : 390). Or ce "tronc commun" peut bien être prolongé, comme réponse partielle à la massification de l'enseignement, mais non pas indéfiniment (Mons, 2007⁸). Au contraire, c'est bien une multiplication des parcours scolaires offerts en fonction de ce que l'on croit pouvoir attendre des

8– Lire également son article paru dans *Le Monde* du 15 novembre 2010, où l'auteure apporte des éléments de réflexions féconds à la question « Faut-il tuer le collège unique et prendre des risques non négligeables en termes de cohésion et de discrimination sociale, ou faut-il le rénover, comme les expériences étrangères positives nous le suggèrent ? » (http://www.lemonde.fr/idees/article/2010/11/15/reinventer-le-college-unique_1440206_3232.html).

élèves qui caractérise le mouvement actuel. L'école est censée s'adapter aux compétences différentes des élèves en leur proposant (ou leur imposant) le cursus qui leur est adapté. Une certaine homogénéité des *curricula* ne pouvait être observée que lorsque l'école reposait sur une vision individuelle de l'égalité démocratique, qui permettait aux plus doués des enfants issus des classes populaires de rejoindre éventuellement le cycle scolaire habituellement réservé aux enfants de la bourgeoisie. Cette conception individualiste de l'égalité des chances perdure, même si le discours a changé : nul n'ose plus avancer que l'ordre social est dans la nature des choses ; le paradigme postule désormais que les élèves sont nés libres et égaux en droit, l'égalité des chances par l'école permettant d'atténuer, sinon d'annuler, l'inégalité des chances due à l'origine sociale.

Cet idéal démocratique – ou cette fiction – de “l'école de l'égalité des chances”, imposée aujourd'hui comme une évidence au monde entier, est donc une idée relativement neuve. Elle est née dans les pays riches *quand l'ensemble de la population a pu être réellement scolarisé*, et quand chacun pouvait réellement espérer, non seulement acquérir l'éducation de base, mais aussi poursuivre sa scolarisation, *au seul vu de ses performances scolaires*. Or, l'école de l'égalité des chances ne peut fonctionner que dans la mesure où, sur le marché de l'emploi, la demande de qualification correspond suffisamment à l'offre de diplômés. Depuis que le diplôme ne prédispose plus aussi facilement son titulaire à l'emploi, au paradigme d'une égalité des chances assurée par la démocratisation de l'école se substitue la réalité de la sélection : à chaque élève son orientation, afin que chacun obtienne (au mieux) le diplôme auquel il peut prétendre.

En outre, puisque l'école doit sélectionner les meilleurs, elle doit aussi distinguer les moins bons. Ainsi, le *contenu même* de l'enseignement ne cesse de dévaloriser, de stigmatiser le type de travail qui caractérise justement les milieux d'où sont issus les enfants qui risquent le plus d'être exclus du système scolaire, le type de travail que très probablement exercent leurs parents et qu'eux-mêmes – sauf exception, bien entendu – auront sans doute à accomplir. Ces enfants, déjà pénalisés au départ par le milieu social dont ils sont issus, voient leur handicap encore alourdi par un cursus scolaire qui vise bien davantage à permettre aux élèves plus favorisés de franchir l'échelon scolaire suivant, qu'à transmettre un enseignement qui, à chaque niveau, pourrait être valorisé hors de l'école.

Ce modèle dominant – que l'on cherche à imposer aux pays du “Sud” alors même qu'il est en crise dans les pays riches – est donc essentiellement construit sur la vision qu'en ont les nations dominantes. Et, nous l'avons dit, ce modèle scolaire est indissociable de la notion *d'enfance* telle qu'elle s'est imposée dans sa forme occidentale et globalisée. Déconstruire cette vision – c'est-à-dire la recadrer dans ses dimensions historiques, sociologiques et culturelles (sans pour

autant verser dans un culturalisme évolutionniste) – serait sans doute profitable, tant pour l'avancée des débats scientifiques que pour la réflexion programmatique. Comme nous le rappelle Olga Nieuwenhuys (2010 : 294-295), « *Childhood has become a trope now circulating globally to be imposed to the entire world at the expense of other ideals and experiences (Balagopalan, 2002; Burman, 1995). Under what conditions other ideals and experiences are muted and how they successfully resist is certainly a topic that merits more attention. But for this to happen, a critical attitude to childhood essentialism may be necessary. Do the experiences and ideals of parenting, learning and growing up – whether our own or those of the 'other' – form a coherent social phenomenon that can be analysed using the concept childhood? Or is childhood, while being critically constructed in a debate between opposing camps (such as children's rights advocates vs. sociologists), in fact based on common assumptions that are too often taken for granted?* ». Dès lors, les enfants hors l'école ne sont vus que comme de regrettables exceptions, des cas marginaux qu'il faut savoir traiter. Ainsi est occulté le fait bien réel que, pour le moment encore, même si les enfants sont de plus en plus majoritairement à l'école, les enfants d'âge scolaire *de facto* exclus des *bénéfices* du système scolaire ne constituent pas la marge, mais la très large majorité⁹. On ne se donne pas les moyens de voir qu'en réalité, c'est le système scolaire lui-même, tel qu'il existe aujourd'hui, qui rejette peu à peu ces enfants vers ses marges, et on ne s'occupe réellement que de la minorité à même de poursuivre le cursus scolaire au-delà du primaire, puis au-delà de chaque échelon du cursus.

C'est pourquoi l'école se pense – est généralement pensée – comme la seule institution à même d'assurer l'égalité des chances : la démocratisation de l'école était, dans les pays riches, un processus progressif mais constant, lié aux conditions historiques qui ont permis à plusieurs générations de trouver d'autant plus facilement à s'employer que la certification de leurs études était plus élevée, du fait d'une insuffisance renouvelée de main-d'œuvre qualifiée. L'école a longtemps permis, sinon à chacun de trouver un emploi correspondant à son mérite et quelle que soit sa classe sociale d'origine, du moins aux enfants des classes populaires et parvenant à poursuivre leurs études, de trouver une relative mais réelle promotion sociale. Dans les pays du Sud, au moins les pays africains, la période des indépendances et l'immense besoin de personnel instruit qu'elle a généré ont pareillement conforté cette vision de l'école comme ascenseur social. De là vient la prétention illusoire de l'égalité des chances (comme si l'école avait jamais permis à chacun d'appartenir à l'élite dominante). De là vient aussi l'interprétation erronée qui fait croire que, parce que diplômes et emplois corrélerent, les savoirs scolaires seraient le mode le plus efficace d'insertion sur le marché de

9– Cf. *supra* notre définition des « enfants hors l'école ».

l'emploi. Pour un individu, diplôme et emploi corrént davantage avec l'origine sociale qu'ils présupposent, qu'avec des savoirs acquis ; et les études qualitatives montrent que nombre de diplômes péniblement acquis par les enfants d'origine populaire ne leur ouvrent pas les mêmes portes qu'à leurs co-disciples plus aisés.

Puis, avec le temps et de façon accentuée avec la crise économique, la saturation de la demande et le chômage des diplômés ont entraîné la contestation de l'école. Scolariser les enfants, c'est les éduquer. Telle est la certitude ancrée dans le sens commun et lisible dans les politiques mises en œuvre. Pourtant, on sait – dans les pays du Sud – ou l'on réalise – dans les banlieues des pays riches – que l'école ne suffit pas à éduquer, qu'elle peut au contraire désocialiser.

Face à cela, le discours libéral compose en jouant sur l'utilitarisme et le pragmatisme de ses propositions : recherche de l'efficacité et de l'économie, implication des différents partenaires, recours à toutes les sources de financement mobilisables, diversification des parcours, adaptés aux demandes et besoins spécifiques, etc. C'est ainsi que l'on assiste à « la transformation d'un service public en sociétés de service, dont le nouvel idéal serait une exigence de rentabilité économique. [...] En tout, partout, transformer les savoirs en outils utiles pour une insertion professionnelle concurrentielle. [...] La recherche de fonctionnalité, d'efficacité, suscite un besoin d'évaluer, d'objectiver, provoque une centration sur les indices de compétences. C'est une autre démarche [que la démarche humaniste qui présidait à l'enseignement], un autre positionnement, qui dévalorise le précédent » (Matrand, 2008 : 96-98).

Le fait de chercher à se placer du point de vue des enfants plus ou moins exclus de l'école permet de voir que l'injonction faite aux pays du Sud de réaliser l'EPT leur fait brûler les étapes :

- ✓ en refusant de composer avec le fait que l'école n'est qu'une option et en considérant donc les enfants non scolarisés seulement comme des victimes ;
- ✓ en contraignant les élèves à consacrer tout leur temps à l'école, quand bien même celle-ci ne leur offre pas nécessairement une meilleure entrée future dans le monde du travail,
- ✓ et au sein d'une école qui les sélectionne d'office et doit donc établir d'entrée de jeu des critères culturels qui les défavorisent autant qu'ils les dévalorisent.

Ce regard critique se veut constructif : pour autant, il importe bien évidemment de lutter contre l'exploitation des enfants au travail et ne pas renoncer à réaliser, concrètement, l'éducation pour tous tout au long de la vie. D'autre part, la finalité essentielle de l'école ne se limite certes pas à l'insertion sur le marché du

travail et elle n'a pas à se focaliser sur les seuls savoirs utiles à la formation professionnelle. Enfin, l'école ne saurait renoncer à son ambition d'atténuer autant que possible les inégalités sociales, ce qu'exclut le recours à un double système, avec une école pour les enfants du peuple et une école pour la future élite¹⁰. Simplement, si la vocation est certes d'instruire et d'éduquer tous les enfants pour les amener au meilleur de leurs facultés, il faut être conscient de la contradiction – de la tension – entre école pour tous et formation d'une élite. Ce dossier – et notamment cette introduction qui, en mettant l'accent sur la prégnance du paradigme scolaire, tente d'expliquer le décalage entre l'appel à contribution et l'angle d'approche privilégié par la majorité des auteurs pour y répondre – constitue une invitation à poursuivre le débat sur l'équilibre à trouver pour réunir les conditions d'un système éducatif qui, en liant travail et éducation, ne discriminerait plus les enfants des classes laborieuses. Il est en effet temps de rouvrir ce débat, qui a toujours existé mais qui n'a plus guère de lieu pour se faire entendre¹¹.

Il ne s'agit pas d'en conclure – il ne faudrait pas ici qu'il y ait d'ambiguïté – que l'idéal de l'éducation pour tous n'est qu'un leurre dangereux : c'est un but légitime, ce peut être une utopie mobilisatrice, à condition justement d'en réfléchir, sans déformation idéologique, la nature programmatique. L'école émancipatrice n'est pas nécessairement un mythe ; elle contribue certainement à élargir le champ des possibles, pour ceux qui peuvent et savent en profiter (ce qui ne signifie pas nécessairement les seuls enfants des classes privilégiées). La question n'est pas tant de savoir si l'école déjoue, ou reproduit, les inégalités : elle peut

10– C'est comme si on concluait, du fait que « la démocratie est le pire des régimes à l'exception de tous les autres », selon le mot de Churchill, et que l'Europe a mis combien de siècles avant de renoncer aux autres, que les autres pays n'ont qu'à renoncer provisoirement à ce régime, et justifier au nom du pragmatisme l'autoritarisme en politique !

11– Les tentatives concrètes pour lier travail et éducation sont, à relativement grande échelle et de relative durée, peu nombreuses et liées à des contextes politiques bien particuliers : début de l'édification du socialisme en URSS (Dietrich, 1973), de l'Indépendance en Inde (Agrawal & Biswas, 1994), importance du mouvement de contestation populaire en Amérique latine (Freire, 1969). Tôt ou tard, elles se sont délitées du fait d'un même facteur : soit ce système est généralisé à l'ensemble d'un pays et, bientôt, les élites dominantes ne supportent plus de voir leurs enfants soumis à un régime commun, soit il ne l'est pas, et, bientôt, les populations concernées ne supportent plus de ne se voir offrir que ce qu'elles considèrent comme une éducation au rabais. Sans doute trop peu d'expériences ont-elles été menées pour qu'on puisse en tirer une leçon définitive, mais le fait est que si l'on connaît des expériences récentes relativement durables, comme celle des écoles des NNATs au Pérou rapportée ici par A. Cussianovich et E. Figueroa, la littérature scientifique ne comporte pas de bilan théorique de ces expériences concrètes. À noter que, dans le cadre du projet *Understanding Children's Work* – coordonné conjointement par l'OIT, la Banque mondiale et l'Unicef dans plusieurs pays du Sud –, des programmes (« *Flexible Schooling Programs* ») ont été mis en place ces dernières années en direction des enfants travailleurs pour les aider à « combiner plus facilement travail et école ». Bien qu'il n'existe pas non plus d'analyse approfondie ou d'évaluation de ces expériences et de leurs résultats, ces initiatives semblent faire l'objet d'une double critique : d'une part, on leur reproche également de créer pour les enfants travailleurs une éducation « de seconde zone » de qualité inférieure, et d'autre part de ne pas agir efficacement en tant que passerelles pour (ré)intégrer le système scolaire formel (cf. Guarcello et al., 2008).

faire l'un et l'autre, comme les accentuer, et dans un même mouvement ! Mais elle ne sera jamais capable de corriger, *à elle seule et par elle-même*, les inégalités sociales, qui se traduisent et s'accroissent en inégalités de qualité de l'éducation, de légitimité des savoirs acquis et de formation – formation générale, ou formation spécialisée et contraignante. À prétendre le contraire, les mots d'ordre d'"éducation tout au long de la vie", de "formation continue", de "validation des acquis", etc., risquent de simplement masquer la forte détermination des trajectoires probables en fonction de l'éducation acquise à la base. Là encore, les cas de promotion sociale inattendue, si on en argue pour affirmer que l'école permet l'égalité des chances, ne font que dissimuler le lourd déterminisme des origines sociales dans l'économie marchande d'aujourd'hui. Il faut veiller à ce que les structures éducatives permettent de telles promotions individuelles, non pas prétendre que ces dernières peuvent être structurelles.

La scolarisation est sans doute une composante des remèdes à apporter à l'injustice de l'ordre économique et social actuel mais, seule, elle n'y saurait suffire : le développement de l'éducation ne saurait y contribuer que mené de pair avec celui du droit du travail et à une vie décente et, plus largement, avec la mise en place d'un ordre mondial plus équitable. Il est vain d'espérer résoudre la question scolaire en laissant à l'écart les autres champs de l'inégalité¹². Mais il ne suffit pas de critiquer l'évolution que la logique néolibérale dominante, avec son accent mis sur l'individualisation des comportements et la compétition utilitariste des acquis scolaires a fait subir à l'école, et de proclamer sa foi dans les valeurs de l'école républicaine (Dubet, 2010), il faut aussi s'interroger sur la façon de concevoir et mettre en chantier une réforme éducative « en franche rupture avec la logique ségrégative qui domine aujourd'hui [le] système éducatif »¹³.

Nous avons sans doute trop insisté sur le constat du décalage entre nos ambitions premières de l'appel à propositions et les limites des réponses apportées aux questions que nous souhaitions voir abordées. Pourtant, certaines d'entre elles nous semblent à la fois majeures (pour la sociologie de l'éducation notamment), et constituent cependant des champs de recherche pratiquement vierges : nous ne pouvons conclure qu'en lançant un appel à la communauté scientifique pour qu'elle s'en saisisse !

12– C'est toute la problématique, telle qu'elle découle du Pacte international sur les droits économiques, sociaux et culturels, du droit à l'éducation, qui ne peut véritablement se réaliser qu'à travers une interconnexion des droits (IIEHD/APNEF, 2005 ; Friboulet *et al.*, 2006).

13– Appel de 50 chercheurs aux partis de gauche, <<http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article85>>.

BIBLIOGRAPHIE CITÉE

- AGRAWAL (S.-P.) & BISWAS (A.), 1994, *A Historical Survey of Educational Documents Before and After Independence*, New Delhi, Concept Publishing House.
- ANDERFUHREN (M.), 1999, « L'employée domestique à Recife (Brésil) entre subordination et recherche d'autonomie », Thèse de doctorat, Sciences sociales/sociologie, IEDES, Université Paris I – Panthéon-Sorbonne.
- ARIÈS (P.), 1960, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Seuil.
- BALAGOPALAN (S.), 2002, « Constructing Indigenous Childhoods: Colonialism, Vocational Education and the Working Child », *Childhood*, n° 9, pp. 19-34.
- BALAGOPALAN (S.), 2008, « Memories of Tomorrow: Children, Labor, and the Panacea of Formal Schooling », *Journal of the History of Childhood and Youth*, vol. 1, n° 2, pp. 267-285.
- BEAUD (S.), 2002, *80% au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte.
- BONNET (M.), HANSON (K.), LANGE (M.-F.), NIEUWENHUYS (O.), PAILLET (G.) & SCHLEMMER (B.), 2006, *Enfants travailleurs – Repenser l'enfance*, Lausanne, Éditions.
- BURMAN (E.), 1996, « Local, Global or Globalized? Child Development and International Child Rights Legislation », *Childhood*, n° 3, pp. 45-66.
- CLOSE (P.), 2009, « Making Sense of Child Labour in Modern Society », in Jens Qvortrup (ed.), *Sociological Studies of Children and Youth: Structural, Historical, and Comparative Perspectives*, Bingley, Emerald Group Publishing, pp. 167-194.
- CUNNINGHAM (H.), 1991, *The Children of the Poor – Representation of Childhood Since the Seventh Century*, Oxford, Blackwell.
- DIETRICH (T.), 1973, *La pédagogie socialiste*, Paris, Maspéro.
- DUBET (F.), 2000, « L'égalité et le mérite dans l'école démocratique de masse », *L'année sociologique*, n° 2, pp. 383-408.
- DUBET (F.), 2010, « Déclin de l'institution et/ou néolibéralisme », *Éducation et Sociétés*, n° 25 (Institution et socialisation politique des jeunes), pp. 17-34.
- FREIRE (P.), 1969, *La pédagogie des opprimés*, Paris, Maspéro.
- FREIRE (P.), 1978, *Lettres à la Guinée-Bissau sur l'alphabétisation*, Paris, Maspéro.
- FRIBOULET (J.-J.), NIAMÉOGO (A.), LIEHCTI (V.), DALBÉRA (C.) & MEYER-BISCH (P.), 2006, *Measuring the Right to Education*, Paris, Unesco, Schulthess.
- GÉRARD (E.), 1999a, « Être instruit, en tous cas. Discours et représentations du fait scolaire en milieu urbain au Burkina Faso », *Autrepart*, n° 11, pp. 101-114.
- GÉRARD (E.), 1999b, « Stratégies éducatives, logiques sociales et enjeux de scolarisation en Afrique de l'Ouest. Cas du Mali et du Burkina Faso », *Politique africaine*, déc., pp. 101-114.
- GÉRARD (E.), 2005, « Apprentissage et scolarisation en milieu artisanal marocain. Des savoirs qui s'imposent et s'opposent », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 4, pp. 163-186.
- GÉRARD (E.) (éd.), 2006, *Savoirs, insertion et globalisation. Vu du Maghreb*, Paris, Publisud.

- GLASMAN (D.) & OEUVRARD (F.) (éds.), 2004, *La déscolarisation*, Paris, La Dispute.
- GUARCELLO (L.), LYON (S.) & ROSATI (F.-C.), 2008, « Child Labor & Education For All – An Issue Paper », *Journal of the History of Childhood and Youth*, vol. 1, n° 2, pp. 254-266.
- IIEDH/APNEF, 2005, *La mesure du droit à l'éducation*, Paris, Karthala.
- IVERSEN (V.), 2002, « Autonomy in child labor migrants », *World Development*, 30(5) : 817-834.
- JACQUEMIN (M.), 2007, « Sociologie du service domestique juvénile : “petites nièces” et “petites bonnes” à Abidjan », Thèse de doctorat, EHESS/Centre d'Études Africaines, Paris.
- JACQUEMIN (M.), à paraître, *Petites bonnes d'Abidjan – Sociologie des filles en service domestique*, Paris, Karthala.
- LAHIRE (B.), 1995, *Tableaux de famille : heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*, Paris, Gallimard/Le Seuil.
- LANGE (M.-F.) (éd.), 2001, « Des écoles pour le Sud. Stratégies sociales, politiques étatiques et interventions du Nord », *Autrepart*, n° 17.
- LANGE (M.-F.) (coord.), 2003, « Enseignements », *Cahiers d'études africaines*, n° 169-170.
- LANGE (M.-F.) & MARTIN (J.-Y.) (éds.), 1995, « Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne », *Cahiers des sciences humaines*, vol. 31, n° 3.
- LANGE (M.-F.) & PILON (M.) (éds.), 2009, « Famille et impératif scolaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 8.
- LAVAL (C.), 2003, *L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*, Paris, La Découverte.
- LAVAL (C.) & WEBER (L.) (éds.), 2002, *Le nouvel ordre éducatif mondial. L'OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Nouveaux regards/Syllepses.
- LIEBEL (M.), 2004, *A will of their own, cross-cultural perspectives on working children*, London : ZED.
- MARTIN (J.-Y.), 2003, « Droit à l'école et obligation scolaire », in G. HENAFF et P. MERLE (éds.), *Le droit et l'école – De la règle aux pratiques*, Rennes, PUR, pp. 161-172.
- MATRAND (M.), 2008, « De la professionnalisation des enseignants de lettres », *Revue d'analyse institutionnelle – Les Cahiers de l'implication*, n° 2, pp. 91-101.
- MILLET (M.) & THIN (D.), 2005, *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.
- MONS (N.), 2007, *Les nouvelles politiques scolaires*, Paris, PUF.
- MORROW (V.), 2010, « Should the world really be free of “child labour”? Some reflections », *Childhood*, vol. 17, n° 4, pp. 435-440.
- NIEUWENHUYS (O.), 1996, « The paradox of child labor and anthropology », *Annual Review of Anthropology*, n° 25, pp. 237-251.
- NIEUWENHUYS (O.), 2010, « Keep asking: Why childhood? Why children? Why global? », *Childhood*, vol. 17, n° 3, pp. 291-296.
- PAYET (J.-P.), 1997, *Collèges de banlieues : ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Colin.
- PENNAC (D.), 2007, *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard.

- PILON (M.), CARRY (A.) & MARTIN (J.-Y.) (dir.), 2010, *Le droit à l'éducation : quelle universalité ?*, Paris, Éditions des Archives contemporaines.
- PILON (M.) & YARO (Y.) (éds.), 2001, *La demande d'éducation en Afrique : état des connaissances et perspectives de recherches*, Dakar, UEPA.
- PROTEAU (L.), 2002, *Passions scolaires en Côte-d'Ivoire. École, État et société*, Paris, Karthala.
- PUNCH (S.), 2003, « Childhoods in the Majority World: Miniature Adults or Tribal Children? », *Sociology*, vol. 37, n° 2, pp. 277-295.
- PUNCH (S.), 2004, « The Impact of Primary Education on School-to-work Transitions for Young People in Rural Bolivia », *Youth & Society*, vol. 36, n° 2, pp. 163-182.
- QVORTRUP (J.), 2000, « Does Children's School Work Have a Value? Colonisation of Children through their School Work », communication au colloque « Repenser l'enfance – Le défi des enfants travailleurs aux sciences sociales », Bondy, nov. 2000 (parue dans le Bulletin de liaison n° 2).
- QVORTRUP (J.), 2001, « Children's schoolwork: useful and necessary », *Brood & Rozen. Tijdschrift voor de geschiedenis van sociale bewegingen*, n° 4, pp. 145-161.
- ROSEMBERG (F.) & FREITAS (R.-R.), 2006, « Voix dissonantes sur l'élimination du travail des enfants au Brésil », in R. Sirota (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, PUR, pp. 185-194.
- SCHLEMMER (B.), 2002, « Paradigmes de l'enfance et de l'école, droit à l'éducation et droit au travail », *Communications*, n° 72, « L'idéal éducatif », pp. 175-194.
- SCHLEMMER (B.), 2003, « Droit au travail et droit à l'éducation : compatibilité et hiérarchie de ces droits appliqués aux enfants ? », in G. Henaff et P. Merle (éds.), *Le droit et l'école, de la règle aux pratiques*, Rennes, PUR, pp. 187-200.
- SCHLEMMER (B.), 2005, « Le BIT, la mesure du "travail des enfants" et la question de la scolarisation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors série n° 1, « Pouvoirs et mesure en éducation » (A. Vinokur, coord.) : 229-248.
- SCHLEMMER (B.), 2009, « Morocco : Why Children Go to Work instead of School », in H.-D. Hindman (ed.), *Child Labour World Atlas: a reference Encyclopaedia*, New-York, Sharpe.
- TERRAIL (J.-P.), 2002, *De l'inégalité scolaire*, Paris, La Dispute.
- THORSEN (D.), 2007, « If only I get enough money for a bicycle! A study of childhoods, migration and adolescence against a backdrop of exploitation and trafficking in Burkina Faso », Working Paper T21, Sussex Migration Centre, University of Sussex, Brighton.
- VINOKUR (A.), 2003, « De la scolarisation de masse à la formation tout au long de la vie : essai sur les enjeux économiques des doctrines éducatives des organisations internationales », *Éducation et Sociétés*, vol. 2, n° 12, pp. 91-104.
- VINOKUR (A.) (dir.), 2005, « Pouvoirs et mesure en éducation », *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs*, Hors série n° 1.
- VINOKUR (A.), 2006, « Y a-t-il un pilote dans l'éducation ? », in Thomas Lamarche (dir.), *Capitalisme et éducation*, Paris, Syllepses, pp. 81-95.

LE SYSTÈME SCOLAIRE FACE À L'INSTRUCTION DANS LA FAMILLE

Analyse de rapports de contrôle

Alain QUATREVAUX*

L'article L 131-2 du Code de l'éducation stipule que « l'instruction obligatoire peut être donnée soit dans les établissements ou écoles publics ou privés, soit dans les familles par les parents, ou l'un d'entre eux, ou toute personne de leur choix », sous réserve d'un certain nombre de conditions et de contrôles énumérés dans les articles suivants. L'instruction dans la famille (IDF¹), qui est pourtant une liberté constitutionnelle, est soumise *de facto* à un mode singulier de contrôle social. On notera que le terme d'« instruction » est celui imposé pour désigner cette « transmission » de « connaissances » et de « compétences » dont, depuis Jules Ferry au moins, l'école revendique le quasi-monopole, en opposition au puéro-centrisme de parents auxquels elle n'assigne que la fonction étroitement éducative de développement des habitudes, des conduites, du caractère ou de la moralité. En ce sens, « instruction dans la famille » constitue un oxymore, au même titre d'ailleurs que le « *homeschooling* » anglo-saxon, terme également en usage en France.

C'est aux inspecteurs d'Académie que la loi confie la mission de faire vérifier, chez l'enfant concerné (article L 131-1-1), « d'une part, l'acquisition des instruments fondamentaux du savoir, des connaissances de base, des éléments de culture générale [...] et, d'autre part, l'éducation lui permettant de développer sa personnalité [...] et d'exercer sa citoyenneté ». Le décret du 23 mars 1999 fixait (article 1) « le contenu des connaissances requis des enfants » pour (article 5²) les « amener, à l'issue de la période d'instruction obligatoire, à un niveau comparable, dans chacun des domaines énumérés [...] à celui des élèves scolarisés dans

*- Sociologue, Université de Toulouse2-Le Mirail ; <alain.quatrevaux@laposte.net>.

1- On trouvera en fin d'article une liste des abréviations et des sigles utilisés.

2- Au « niveau » auquel il était alors référé, le nouvel article D 131-12 du Code de l'Éducation, entré en vigueur à la rentrée 2009 mais qui reprend mot pour mot le texte de ce précédent décret, substitue comme référence celle de « la maîtrise de l'ensemble des exigences du socle commun [de connaissances et de compétences] ». À cette modification près, rien du dispositif de contrôle mis en place en 1999 n'a encore changé, malgré l'annonce d'une refonte pour la rentrée 2010.

les établissements publics ou privés sous contrat ». Une circulaire de Ségolène Royal, en date du 14 mai 1999, présentait les dispositions de la loi alors nouvelle³, notamment, aux inspecteurs d'Académie. Elle est restée d'actualité. Il s'agit d'une circulaire non pas réglementaire mais uniquement interprétative, sorte de note de service interne et donc non susceptible d'être attaquée et invoquée à l'appui d'un recours ; ce texte est, toutefois, particulièrement important dans la mesure où il tente de guider étroitement l'action des personnels chargés des contrôles, après avoir exprimé les plus vives réticences à l'encontre de cette modalité de transmission de l'instruction : « Chaque année, plusieurs milliers d'enfants échappent [...] à l'école de la République. [...] L'instruction dans la famille, qui fait l'objet d'un régime déclaratif, doit revêtir un caractère exceptionnel, répondant en particulier aux cas d'enfants malades ou handicapés ou à certaines situations particulières »⁴.

Reléguant l'entretien avec les parents au rang de simple accessoire (« La ou les personnes qui l'instruisent peuvent également être entendues »), la circulaire impose avant tout un contrôle des connaissances : « c'est d'ailleurs dans le but d'assurer un contrôle effectif des acquis des enfants, que la loi [...] a prévu qu'un décret fixerait le contenu des connaissances requis des enfants instruits dans la famille [...] à l'issue de la période d'instruction obligatoire », c'est-à-dire à seize ans. La tendance majoritaire est de procéder à un contrôle régulier des connaissances, « au moins une fois par an », selon les termes de l'article L 131-10 du Code de l'éducation relatifs à la périodicité du contrôle (de « l'obligation scolaire »).

En définitive, si « l'obligation scolaire » fixée comme objet du contrôle imposé depuis la loi Royal de 1998 relève d'une obligation de moyens que les parents sont chargés de mettre en place, le « contrôle des acquis » désigné dans la circulaire Royal relève en revanche d'une obligation de résultats, obligation à laquelle l'Éducation nationale ne soumet pas elle-même, tout au moins aussi directement, ses propres agents : les inspections dont sont l'objet les enseignants portent sur une certaine conformité de l'enseignement que ceux-ci assurent, pas sur les « acquis » effectifs des enseignés. Après deux contrôles consécutifs aux

3- Loi Royal 98-1165 du 18 décembre 1998, principalement motivée par la nécessité de lutter contre l'emprise des sectes et dont les articles L 131 du Code de l'Éducation ne sont pour l'essentiel que la reproduction.

4- Ce qui malmène la Convention européenne de sauvegarde des droits de l'homme et des libertés fondamentales de 1952, qui stipule (article 2, protocole n° 11) que les États respecteront « le droit des parents d'assurer cette éducation et cet enseignement conformément à leurs convictions religieuses et philosophiques ». Quoi qu'il en soit, force est de constater que les effets au moins dissuasifs de cette loi ont abouti à contenir le petit nombre de familles tentées par l'expérience, qu'on comparera au million dépassé d'enfants et jeunes instruits de la sorte aux États-Unis, dont Stevens (2001) a décrit, avec l'avantage du recul qu'offre là-bas l'ancienneté relative du phénomène, les raisons du succès, en termes de qualité d'instruction, de socialisation et de poursuite des études à l'université.

résultats jugés insatisfaisants, une (re)scolarisation est imposée, qui, en cas d'un possible nouvel échec, ne laisse toutefois pas aux parents la liberté de revenir à la situation antérieure.

Notre questionnaire porte sur les processus qui permettent aux contrôleurs (selon la circulaire, « par priorité » des inspecteurs⁵) de produire un jugement, dans la situation juridiquement complexe ici décrite, quant à la pertinence de l'instruction donnée par les parents concernés à leurs enfants. Bien qu'aucune disposition réglementaire n'ait contraint leurs rédacteurs, on constate que les rapports sont le plus souvent très élaborés.

C'est l'hypothèse de similitudes entre ces rapports de contrôle, d'une part, et, d'autre part, les rapports d'inspection des enseignants, qui a été le déclencheur de cette étude avec, comme finalité, la réponse à cette question : comment expliquer que ce soient ces corps d'élite de "l'administration éducative" que sont les deux corps d'inspecteurs concernés qui se trouvent mobilisés pour procéder à la surveillance d'une poignée de marginaux ? Car le nombre d'enfants ou d'adolescents instruits dans leur famille en France et faisant l'objet d'un contrôle de ce genre est très faible, à peine plus d'un millier, auquel il faut toutefois ajouter depuis le 5 mars 2007 (Loi n° 2007-297) environ dix autres milliers d'enfants ou adolescents inscrits à un cours par correspondance privé, ceux inscrits au CNED (sauf si manquant d'assiduité) ne relevant pas du même régime.

Le corpus de notre étude se compose d'un nombre, inévitablement modeste compte tenu de la taille du public ciblé, de quatre-vingt-deux rapports de contrôle provenant de vingt-cinq inspections académiques différentes. Quarante-sept d'entre eux ont été collectés par l'intermédiaire d'associations de "défense", quasi exclusivement *Les Enfants d'abord*⁶, la plus importante, la plus ancienne et la plus réactive : c'est la raison pour laquelle un tiers de ces rapports (exactement vingt-sept) sont des rapports négatifs, en ce sens que les IA concernés signifient aux familles en cause qu'elles feront l'objet d'un second contrôle au cours de la même année scolaire, provoquant les réactions de ces dernières. Il n'a matériellement pas été possible, ne serait-ce qu'en raison de leur dispersion, d'enquêter sur ces familles, au sujet desquelles les informations récoltées restent donc beaucoup trop lacunaires pour être exploitées de façon fiable. Il est, par conséquent, difficile de préciser à quel point les rapports ici étudiés se trouvent représentatifs de la

5- Inspecteurs de l'Éducation nationale pour les enfants de l'âge du primaire, et inspecteurs d'Académie – inspecteurs pédagogiques régionaux pour ceux de l'âge du collège, ces derniers affectés dans une Académie.

6- J'adresse, à ce propos, mes remerciements aux secrétaires juridiques successives de cette association et, plus particulièrement, à Jennifer Fandard, qui a également assuré la traduction en anglais du résumé de cet article.

totalité des rapports existants ; et on ne peut exclure que, malgré des dispositions réglementaires conduisant à une surveillance qui, nous allons le voir, peut facilement devenir étroite, voire tatillonne, des contrôleurs se préoccupent, avant toute chose, du bonheur de s'instruire des enfants et adolescents qu'ils leur arrivent ainsi de rencontrer. De telles remarques ne remettent cependant pas en cause la pertinence de cette recherche, qui focalise l'attention sur des cas problématiques, des cas limites, dont nous postulons qu'ils permettent de voir s'afficher les critères habituels mais sous-jacents de jugement.

La référence du rapport d'inspection

Si les contrôles de l'IDF ne sont pas tous effectués par des inspecteurs, on peut penser que, même pour les contrôleurs non inspecteurs (les conseillers pédagogiques pour le primaire, les professeurs certifiés missionnés pour le collège), les rapports d'inspection constituent un modèle implicite incontestable. Certes, les différences entre les objets des deux contrôles sont importantes : "l'acte pédagogique"⁷ propre à un enseignant, d'un côté, le produit d'une action d'instruction pour les parents, de l'autre ; le caractère collectif de l'enseignement pour le professionnel, individuel pour les parents ; et, plus encore, la différence entre l'enseignement que, précisément, "professe" ce professionnel, et l'instruction, assurée par les "amateurs" que sont les parents – différence que le premier ne peut juger que radicale (au risque sinon de voir contester la reconnaissance sociale qu'il revendique).

32

Parmi les travaux, relativement récents, traitant des rapports d'inspection des enseignants figure la thèse, en sociologie, de Xavier Albanel (2007), consacrée aux seuls inspecteurs pédagogiques régionaux (IPR), mais prenant partiellement appui sur une thèse déjà ancienne de pragmalinguistique⁸, la seule portant exclusivement, comme l'indique son titre, sur le « discours des rapports d'inspection » (André, 1991). Pour cette auteure, les rédacteurs de ces rapports auraient pour habitude d'adopter une succession de points de vue, rappelant les interventions successives des principaux acteurs d'un procès au tribunal : le témoin, l'expert, l'avocat (général et/ou de la défense), le juge enfin, qui rend la sentence. Mais alors que, dans un procès véritable, le juge est l'arbitre de l'examen contradictoire des différentes preuves successivement présentées, l'inspecteur rédigeant son rapport – c'est-à-dire, pour filer la métaphore, le juge rendant sa sentence – se confond

7– L'inspection « n'est ni un contrôle continu, ni un contrôle de résultats, mais un contrôle de pratiques précises à un bref instant donné » (Albanel, 2007 : 419).

8– La pragmalinguistique est l'étude du discours sous l'angle des rapports entre l'émetteur et le destinataire, de la situation de communication où ces derniers interagissent, de l'élaboration et de la structuration du langage qu'ils déterminent.

avec le témoin, l'expert et le ou les avocats. Juge, l'inspecteur a, en réalité, également un parti pris et "l'administration de la preuve", dont il emprunte au besoin les formes au procès juridique, n'a pour enjeu que de construire une vérité d'ordre pédagogique légitimant l'ensemble de la procédure de contrôle et de rendre, ainsi, les jugements proférés incontestables.

Une tutelle administrative constante, autoritaire et menaçante

L'établissement du rapport de contrôle se trouve précédé et suivi par celui de tout un ensemble de documents, dont on retiendra plus particulièrement, d'une part, la lettre de convocation, de l'autre, la lettre signifiant aux parents le résultat du contrôle, notamment quand les résultats ont été jugés insuffisants. L'IA-DSDEN (Inspecteur d'académie – Directeur des services départementaux de l'Éducation nationale) en est le signataire le plus fréquent. Les rapports de contrôle ne sont, en revanche, jamais de son fait. Ils sont, sauf exception, signés par d'autres inspecteurs, que ceux-ci aient eux-mêmes procédé au contrôle⁹ ou qu'ils aient préféré¹⁰ sous-traiter tout ou partie de la tâche par des « professeurs ayant toute leur confiance » (IA du Bas-Rhin, 2006). Il peut arriver, dans des cas qui semblent toutefois rares, que des acteurs *a priori* plus insolites – Conseiller Pédagogique EPS, médecin scolaire – soient invités.

Forme des documents et mode de référence aux acteurs

La forme seule de tous ces documents peut présenter des variations importantes. Si la convocation, par exemple, est, le plus fréquemment, une lettre signée par l'IA-DSDEN, ce document peut ne pas respecter les usages épistolaires : les convocations de l'Isère de l'année 2008 sont des documents "à trous", dépourvus de formule initiale vocative, surchargés de caractères gras, et présentant un déficit de cohésion textuelle¹¹ ; dans le Lot, en 2009, de simples « bordereaux d'envoi » tiennent lieu de lettres de convocation. Se matérialise ainsi l'asymétrie de la relation que certaines inspections entendent nouer avec leurs usagers, d'emblée déconsidérés.

Précédant la lettre de convocation, la lettre accusant réception d'une déclaration d'IDF par l'inspecteur d'Académie (IA) suit un modèle imposé par le

9– Notamment lorsqu'il s'agit d'inspecteurs de l'Éducation nationale (IEN), qui peuvent néanmoins avoir recours aux services de conseillers pédagogiques.

10– En particulier lorsqu'il s'agit d'IPR.

11– « Les parents pourront être présents lors de ces entretiens. Vous vous présenterez [...] »

ministère. Cependant, la recommandation d'y faire figurer au verso les textes, partiellement, de la loi et, en totalité, du décret est loin d'être toujours respectée. Par contre, les poursuites pénales possibles sont systématiquement mentionnées, souvent dans le détail. En revanche, les inspecteurs missionnés par l'IA – les IPR notamment –, ne font plus, quant à eux, systématiquement référence aux dites poursuites, essayant, au contraire, d'atténuer le caractère coercitif, voire potentiellement vexatoire, de la démarche de contrôle.

Une tutelle administrative trop souvent arbitraire

Une référence illégitime aux seuls Programmes Pédagogiques Nationaux

La circulaire Royal précise (article I.5.3.) que le contrôle ne doit pas se faire en référence « aux programmes en vigueur dans les classes des établissements publics ou privés sous contrat », mais en fonction d'une progression qui « s'apprécie au regard de l'évolution des acquisitions qu'elle organise dans la diversité des domaines abordés ». Or, il se trouve toujours des contrôleurs pour soutenir de fait le contraire, comme cet IEN de Dordogne, en 2008 : « Les documents de suivi de travail de X que vous utilisez régulièrement ne peuvent constituer une base pour évaluer ses acquisitions. Nous en avons fait précédemment lecture puisque vous nous les avez présentés. [...] Nous nous appuyons pour tous les élèves [sic] sur des documents de l'Éducation nationale (ou des documents de circonscription) »¹².

Les lettres de convocation de l'IA de l'Isère, en 2005, reprennent les termes de l'article I.5.3. de la circulaire : « Vous devez y joindre la “progression globale” de l'enseignement défini et mis en œuvre par vous-mêmes, [mais pour en proposer l'explicitation suivante :] c'est-à-dire le programme, mois par mois et matière par matière de votre enseignement », comme si cette programmation, difficilement évitable lorsqu'il s'agit d'organiser un enseignement collectif (malgré son défaut majeur de ne bien s'adapter, *de facto*, à personne, alors qu'elle est supposée convenir à tous) devait ici s'imposer : s'y révèle en tout cas une incapacité d'imaginer à la fois un tout autre mode de gestion du temps consacré à l'“instruction” et, au-delà, de toutes autres façons de procéder, non scolaire-centrées, permettant d'assurer cette dernière.

De façon particulièrement exemplaire, alors que l'article 2 du décret (voir *supra*) précise que « l'enfant doit acquérir [...] la pratique d'au moins une langue

12– Parmi ces derniers documents, certains contrôleurs n'hésitent pas à recourir aux tests mis en place pour les évaluations nationales, pourtant strictement conçus en fonction des programmes.

vivante étrangère », des adolescents de treize ans et plus se voient en réalité contraints d'en apprendre deux, comme les adolescents scolarisés du même âge. C'est ainsi que l'IA de l'Isère adressait, en 2003, le courrier suivant à toutes les familles concernées : « Je vous prie donc de bien vouloir me faire connaître [...] quelle(s) langue(s) vivante(s) il pratique. Langue vivante 1 [...] langue vivante 2 (obligatoire pour les niveaux 4^e, 3^e et seconde) ». Quel que soit le bien-fondé de la recommandation, l'asymétrie de la relation nouée avec les usagers tend à réduire la condition de ces derniers à celle de sujets qu'il faudrait contraindre que, plutôt, persuader, voire assister, ne serait-ce, par exemple, qu'en proposant de leur communiquer des listes de moyens aisément disponibles, sur Internet ou ailleurs.

Un contrôle aux modalités discrétionnaires

Alors que les contrôles scolaires ne portent explicitement que sur les acquis du programme en cours, certains inspecteurs se réfèrent de surcroît aux programmes des années antérieures. Un IPR de l'Aude dresse ainsi ce bilan des connaissances, en 2008, d'un élève de 4^e : « Questions sur les climats, la géographie du monde et des populations : connaissances de 6^e non acquises. [...] Questions sur l'histoire (questions sur le programme de 6^e : Alésia, Grèce, Chrétiens) : connaissances fragiles. Question sur le programme de 5^e : moyen ; beaucoup de choses de bases [sic] déclarées vues sont à revoir. Éducation civique (pas forcément de chronologie) : le niveau est faible ».

35

Dans le même esprit de surenchère par rapport aux exigences visant les enfants scolarisés du même âge, un autre IPR de l'Aude décide que tel enfant « devra uniquement repasser les tests en histoire et géographie au mois de septembre » (résultats signifiés le 22-05-2007). Or, la moyenne générale chiffrée donnée à l'enfant pour l'ensemble des quatre matières testées (français, mathématiques, histoire-géographie et anglais¹³) était de 12,6. Dans le système scolaire, cette note n'aurait aucunement impliqué de repasser un examen... Une telle situation pose la question du recours des familles, non envisagée dans la circulaire Royal, leur laissant comme seule alternative celle d'actions concertées, comme dans ce même département de l'Aude, où, depuis 2009, des modalités de contrôle plus respectueuses de la loi ont enfin été mises en place.

13- Les disciplines artistiques ou d'éducation physique se trouvent rarement mentionnées et ne donnent d'ailleurs jamais matière à un contrôle formel, alors que celui-ci se trouve imposé aux familles pour les autres disciplines.

De l'art d'administrer la preuve : les trois types de verdicts

D'un point de vue formel, tous les rapports de contrôle ne relèvent pas strictement du genre des rapports administratifs, comme peuvent l'être les rapports d'inspection d'enseignants. Le corps de certains rapports, établis, en l'occurrence, par des enseignants, peut ainsi consister en un document en fait préétabli et dont il s'agit ensuite de "remplir les cases" : grille de compétences dont il suffit de cocher les propositions jugées pertinentes, comme en Ariège ; équivalent d'une page de bulletin scolaire dont les enseignants chargés du contrôle rédigent, en fonction des matières que par ailleurs ils enseignent, les appréciations dans le style habituel desdits bulletins, avec, au bas, un avis, équivalent de la décision d'un chef d'établissement de laisser ou non passer un élève dans une classe dite « supérieure », comme dans l'Aude.

Dans les Alpes maritimes, un rapport établi en 2005 pour un enfant de l'âge du CP consiste en un document à remplir conjointement par une assistante sociale et, en l'occurrence, une conseillère pédagogique et qui s'achève sur une « synthèse générale rédigée par l'IEN au regard de l'âge de l'enfant » : de fait, cinq éléments d'appréciation avec cases correspondantes à cocher, soit « satisfaisant » soit « insuffisant » (quatre sur cinq en l'occurrence), puis un « avis de l'IEN » avec case cochée « Les résultats du contrôle sont jugés insuffisants » (l'unique alternative étant « Le contrôle est favorable, l'enfant peut poursuivre l'instruction dans la famille »), ensuite « Autres observations [manuscrites] : Je suis défavorable à la poursuite de la scolarisation dans la famille ». Vient enfin la « Décision de l'inspecteur d'Académie : [également manuscrite] deuxième contrôle à effectuer ». La lettre de l'IA adressée à la famille reprend ces trois dernières indications et impose un contrôle « dans un délai inférieur à un mois ». Ce document rend matériellement visible (en l'occurrence, par le passage aux appréciations manuscrites) la raison d'être de toute la procédure de contrôle : l'énoncé d'un jugement (favorable/défavorable) ainsi que de la sorte de "peine" qui en découle (second contrôle avant possible mise en demeure de (re)scolariser le jeune). On notera enfin l'absence de toute possibilité d'indiquer un degré supérieur de satisfaction, la reconnaissance d'une possible excellence.

Si la lettre de l'IA ensuite adressée à la famille est ici, pour l'essentiel, redondante par rapport au document principal, on saisit néanmoins son importance : elle officialise le jugement et, en l'absence de jugement formulé dans le document principal, assure son explicitation ; ce genre de séparation radicale entre les deux documents renforce, en l'occurrence, l'analogie de la procédure de contrôle de l>IDF avec la procédure juridique : grille de compétences ou équivalent d'une page de bulletin scolaire sont comme des rapports d'experts, dont la fonction n'est en rien de formuler une sentence, acte assuré par le juge seul, à la différence, de taille, qu'ici,

le “juge” est toujours le supérieur hiérarchique desdits “experts”... L'effet recherché n'en reste pas moins de donner au moins l'impression d'un jugement légitime, impartial, bien motivé et devant donc s'imposer à tous sans contestation possible.

La quasi-totalité des rapports de contrôle d'IDF s'inspire plus ou moins étroitement du modèle bien établi du rapport d'inspection d'enseignants. En effet, comme le rapport d'inspection, le rapport de contrôle établi par un inspecteur a également comme visée la production d'un jugement final, portant en l'occurrence sur la pertinence de l'instruction, finalement approuvée ou désapprouvée, donnée par la famille : tout se passe comme si le contrôle avait pour finalité de rechercher tous les dévoiements possibles dans les pratiques pédagogiques constatées et susceptibles d'entraîner autant de rectifications.

L'énoncé du jugement final des rapports permet de repérer de nombreuses similitudes. Tout d'abord, il ne semble pas qu'il puisse y avoir de rapport qui ne fasse, au moins implicitement, référence à un niveau scolaire prédéterminé. C'est le cas notamment dans des énoncés qui reprennent presque mot pour mot celui de l'actuel article D 131-12 du code de l'éducation (voir *supra*, en introduction), tout en en omettant l'horizon temporel (« à l'issue de la période d'instruction obligatoire »), comme celui, parmi tant d'autres (IA du Pas-de-Calais en 2005, etc.), d'un IEN de l'Aisne, en 1999 : « L'instruction (délivrée par la famille) a permis à l'enfant d'atteindre en fonction de son âge un niveau comparable dans chacun des domaines disciplinaires observés à celui des élèves scolarisés dans les établissements publics ou privés sous contrat ».

Dans le rapport d'un IEN parisien, en 2007, ce dernier commence par reconnaître à l'enfant « d'excellentes compétences » « en lecture, compréhension et en mathématiques », mais regrette aussitôt que « l'ensemble du programme assigné à l'école élémentaire n'a pas été abordé avec cet enfant dans les domaines de l'histoire, de la géographie et des sciences. En revanche, d'autres aspects des contenus disciplinaires du collège voire du lycée ont été traités ». Des réserves analogues, interdisant tout jugement global de satisfaction totale, de reconnaissance de toute excellence se retrouvent, par exemple, dans le rapport d'un IEN de Meurthe et Moselle, en 2006 : « Les conditions d'instruction sont identiques à celles de l'an passé, correctes. C'est essentiellement la maman, enseignante en congé, qui assure l'instruction. [...] X ne possède pas de cahiers. [...] Actuellement, je constate du retard [...] en lecture, en écriture, en mathématiques. [...] Conclusion : l'instruction est assurée, mais son impact reste limité aux domaines que les parents, voire l'enfant, privilégient ».

Les “manques” déclarés donnent prétexte à une demande d'« explications » et de « propositions pour améliorer la situation » (IEN et IA des Yvelines en 2008).

Un lapsus révélant ce qui semble constituer pour le moins une réticence personnelle à l'endroit de l'IDF figure dans le rapport d'une IEN, qui parle de « contrôle de scolarisation dans la famille » et paraît ainsi ne pas pouvoir concevoir que puisse exister une instruction non scolaire, c'est-à-dire une « transmission » de « connaissances » « élémentaires » mais dissociée du mode de socialisation spécifié par ce lieu singulier qu'est l'école.

Une réticence analogue peut encore s'exprimer dans les rapports proprement dits (mais pas dans les lettres signifiant la décisions prise par l'IA concerné), en tenant préalablement un discours d'expert mettant en valeur le potentiel de l'enfant pour y opposer ensuite une instruction jugée défailante par la famille, niant ainsi que ce peut être l'éducation donnée par celle-ci qui a pu créer ce même potentiel. Ainsi menée, l'argumentation rend toutefois plus acceptable l'énoncé de l'« insuffisance », qui entraîne l'imposition d'un second contrôle (comme ci-après, par un IEN parisien, en 2008) : « X est une enfant éveillée, intéressée par les activités ludiques proposées par ses parents. Elle a acquis des compétences naturelles qui ne correspondent pas aux compétences attendues dans le contexte scolaire. X a l'âge d'être au CP, cependant l'évaluation montre un niveau scolaire de fin de moyenne section. [...] Partisans d'une approche "naturelle", les parents d'X entendent laisser l'enfant grandir en autonomie et découvrir d'emblée le plaisir du sens. Cette option généreuse est dans la réalité préjudiciable à partir d'un certain âge. [...] Je demande qu'un suivi de X soit inscrit par l'institution et énoncé aux parents. [...] Les résultats sont actuellement insuffisants et une nouvelle procédure de suivi devrait pouvoir être diligentée ». Dans le rapport d'un autre IEN du Pas-de-Calais, c'est le potentiel supposé créé par un début de scolarisation qui se trouverait cette fois compromis, mais, de façon encore plus discutable, après un seul semestre d'IDF : « L'enfant, qui était une bonne élève, a réalisé dans la famille quelques travaux, sans réflexion sur les procédures. Son niveau en français est donc satisfaisant, quoi qu'il n'ait pas progressé depuis son départ de l'école. [...] Le travail réalisé dans la famille de janvier à juin n'était pas conforme aux exigences de la totalité du programme ».

Une surveillance intrusive et une hostilité larvée

Des résultats jugés « insuffisants » et conduisant à un second contrôle peuvent donner lieu à la formulation d'exigences diverses, qui constituent, au-delà de l'expression d'une réticence à l'encontre de ce mode d'instruction, une intrusion dans la vie d'une famille dont le mode d'organisation et les choix se trouvent dénoncés, en se voyant imposer, sans aucun fondement légal, un mode d'organisation de type scolaire. On trouverait là un avatar de cette police des familles décrite par Donzelot (1977), où l'« instituteur », instrumentalisant l'élève

afin de lui faire diffuser les normes de l'école au sein même de la cellule familiale, aurait ici cédé sa place à l'inspecteur, venu (plus ou moins) en personne pour rappeler à l'ordre ce personnage clé que reste la "mère de famille", mais une mère désormais émancipée et soupçonnée de vouloir défier une "institution" à laquelle elle prétendrait "témérement" se substituer.

Un rapport d'IDF de l'Aude, de 2007, assortit, par exemple, son verdict d'« insuffisance » d'exigences qui ne sont pas sans rappeler celles d'inspecteurs formulées, lors de visites de classes, relativement aux cahiers de texte¹⁴. Ce sont d'abord deux CP qui s'expriment : « Les écrits présentés sont le reflet de ce que fait X depuis plusieurs années. [...] Ces traces, non datées pour la plupart, sont donc éparpillées. Il est difficile pour nous de mesurer vraiment la quantité de travail [rappelons que tel n'est pas là l'objet du contrôle] dans chacune des disciplines et le niveau précis des connaissances acquises. Nous avons conseillé de mettre en place un cahier par champ disciplinaire avec sommaire où seront regroupés les savoirs avec la date de leur découverte, ils renverront bien sûr aux exercices des différents fichiers. Un bilan hebdomadaire des différents apprentissages (scolaires et autres) pourrait être réalisé sur un document spécifique [...] ».

Avis de Madame l'inspectrice de l'Éducation nationale (puis, manuscrit) : « Le niveau de lecture, notamment l'oralisation, est insuffisant eu égard à l'âge. Il sera nécessaire lors du prochain contrôle de présenter des documents organisés et structurés ».

39

On peut douter que le système dont cette équipe de contrôleurs souhaite la mise en place et qui n'est pas sans rappeler celui, panoptique, que Michel Foucault décrivait pour les prisons, permette réellement de s'assurer de l'efficacité d'une instruction. Quoi qu'il en soit, ce sont bien les familles qui se trouvent stigmatisées en étant ainsi rejetées dans une sorte d'illégalité, de laquelle il leur est toujours très difficile de sortir autrement qu'en sollicitant, au moins en un premier temps, l'assistance juridique d'une des associations, dont c'est d'ailleurs l'une des principales fonctions que de fournir celle-ci.

14– Verdier (2001 : 344-345) : « Les inspecteurs, à la différence des enseignants, estiment qu'une heure de visite en classe est suffisante pour comprendre et juger le travail de l'enseignant. En effet, les IPR disposent de leurs "outils personnels" pour inspecter. Cette expression, ainsi que les autres convoquées pour décrire l'activité d'inspection, semble inscrire cette dernière dans l'univers de l'enquête policière. Les IPR parlent ainsi "d'indices", de "pièces à conviction", leur permettant d'élaborer leur jugement sur les enseignants. Ces indices sont, entre autres, les préparations des enseignants, les cahiers des élèves, le cahier de texte, le climat de la classe, etc. Il faut noter que les IPR parlent davantage en termes de traces relevées intuitivement qu'en terme de barème formalisé. L'élaboration du jugement sur l'enseignant apparaît difficilement objectivable par une procédure clairement détaillée ».

L'affrontement de l'« excellence » et de la « déviance »

Revenant sur l'élaboration d'un jugement qui fournit ses preuves pour aboutir à cette sorte de « verdict » énoncé dans les dernières lignes, Albanel (2007 : 288) montre que l'auteur du rapport se réfère à un « modèle d'enseignant » qui n'existe que « dans le seul registre de la maîtrise des méthodes de l'enseignement fixées par l'institution », « “enseignant modèle”, c'est-à-dire qui obéit à ce modèle », plus ou moins fantasmé, enseignant que, semble-t-il, « ils auraient aimé être »¹⁵ (*ibid.* : 440) ; un tel modèle lui permet de catégoriser les enseignants inspectés selon quatre figures (celle de l'excellence, celle de la confiance et de l'encouragement, celle des conseils à suivre, celle, enfin, de l'avertissement). Cette dernière analyse nous servira de cadre de référence.

En effet, au moins dans les rapports établis par les inspecteurs (IEN ou IPR selon les cas), ces derniers prennent pour modèle l'élève-modèle dont les programmes officiels permettent de dresser un portrait-robot, différent de l'élève (statistiquement) moyen, dont les résultats intègrent ceux, évidemment beaucoup plus faibles, d'environ un quart de la population scolaire. Ce modèle est en définitive celui de l'excellence. Et c'est à partir de lui que la clé de voûte de tout l'édifice rhétorique du rapport que constitue son verdict aboutit à la catégorisation¹⁶, selon une verticale descendante, des cas d'IDF contrôlés : satisfaisants, acceptables (ni positifs ni négatifs), insuffisants (pour les familles auxquelles on signifie qu'elles feront l'objet d'un second contrôle et qu'on menace d'être contraintes de (re)scolariser leurs enfants si elles s'obstinaient à trop s'écarter des normes scolaires). Jamais, explicitement, “mauvais”, mais jamais (du moins globalement) “excellents”, en ce qui concerne en tout cas mon échantillon : s'ils reconnaissent parfois l'excellence de certaines dispositions prises par les familles

15– Albanel (2007 : 440) : « les inspecteurs sont d'anciens enseignants ; de fait les attentes qu'ils ont vis-à-vis des professeurs et qui sont explicités dans ce modèle disent aussi en partie ce qu'ils ont été en tant qu'enseignants ou peut-être ce qu'ils auraient aimé être. Pour nous, le travail d'évaluation est bien instrumentalisé par les inspecteurs pour s'affirmer comme un corps d'élite constitué de “super professeurs” ayant réussi à s'extraire de la masse et défendant une idée de ce que doit être l'enseignement et plus globalement de ce que doivent être les visées de l'organisation scolaire ».

16– Compte tenu de la taille relativement restreinte du corpus de cette étude et, plus encore, du mode de collecte de plus de la moitié des documents qui l'ont constitué (dossiers « problématiques » d'associations de « défense »), il est difficile d'estimer le nombre total de rapports qui relèveraient de chacune des trois catégories distinguées, sachant que le nombre de familles contraintes de (re)scolariser leur(s) enfant(s) à l'issue d'un second contrôle jugé « insuffisant » semble être, sur l'ensemble du territoire et depuis plusieurs années, inférieur à 3% des familles instruisant leurs enfants. Quels que soient les lexèmes usités par leurs rédacteurs, vingt-deux des quatre-vingt-deux rapports ici analysés s'achèvent par un jugement globalement, disons, “favorable” et trente-trois par un jugement réservé mais néanmoins, en quelque sorte, non défavorable ; parmi les vingt-sept déjà signalés comme insuffisants, cinq seulement ont donné lieu à une injonction de (re)scolarisation, ce qui ne veut d'ailleurs pas dire que, à la suite des protestations des parents, celle-ci a nécessairement eu lieu.

contrôlées, les inspecteurs se laissent en revanche prendre dans un dispositif qui ne leur permet pas de reconnaître la possibilité d'une excellence de l'instruction hors de l'école (alors qu'ils n'hésitent pas à la reconnaître de l'action de certains enseignants, même en petit nombre). Certes, l'"amateurisme" pédagogique des familles ne plaide pas, au premier abord, en leur faveur. Les inspecteurs ne se tromperaient-ils toutefois pas d'enjeu en se focalisant, dans les deux situations, non sur la réussite absolue des enfants (scolarisés ou pas) mais sur la conformité aux programmes officiels ? Allons plus loin et posons l'hypothèse que reconnaître, à l'occasion, l'excellence de l'instruction, au moins dans certaines familles, reviendrait à reconnaître que l'école peut ne pas faire mieux que la famille. Pour "l'élite" sortie des rangs des enseignants que constituent les différents corps des inspecteurs, il semble essentiel de ne pas céder d'un pouce sur cette ligne de front : c'est probablement là la raison pour laquelle ses membres n'hésitent pas à affronter eux-mêmes des déviants, dont le petit nombre actuel aurait pu laisser penser qu'ils se contenteraient de ne leur opposer que des troupes auxiliaires, moins aguerries mais aussi moins fiables. Notre corpus reposant majoritairement sur des dossiers contestés par les parents, nous ne pouvons vérifier cette hypothèse, qui semble toutefois explicative des attitudes constatées et décrites dans cet article. Comment ces champions d'une certaine forme de réussite scolaire que sont ces inspecteurs pourraient-ils en effet reconnaître comme quasi alter ego ces instructeurs amateurs qu'ont choisi d'être ces parents, même si ces derniers ont une vision non pas morcelée¹⁷, potentiellement mortifère, mais davantage globale de leurs enfants (une vision beaucoup moins d'instructeur que, prioritairement, d'éducateur) et même si on peut retrouver parmi eux un certain nombre d'enseignants ?

On comprend mieux ainsi le zèle avec lequel les inspecteurs, quels que soient leur corps d'appartenance, contrôlent souvent de près, même si, pour ce faire, ils peuvent missionner des enseignants ayant « toute leur confiance », ces parents qui se sont mis en tête que leurs enfants échappent à la tutelle de l'Éducation nationale. Alors que les enseignants qu'ils ont pour mission première d'inspecter se plaignent souvent de ne les voir que rarement, parfois que tous les quatre ou cinq ans, et ne pouvoir ainsi bénéficier d'un accompagnement authentique, rien ne révèle que ces inspecteurs aient en revanche jamais cherché à se défaire d'une tâche pourtant *a priori* peu gratifiante ; ni qu'ils n'aient cherché à faire solliciter,

17- L'éducation cible la personne comme objet total là où l'instruction disciplinaire entasse des objets partiels. Pour Albanel (2007 : 441), « les enseignants peuvent affirmer, dans l'évaluation, des valeurs de métier. L'inspection dans sa forme actuelle consacre une certaine idée du travail enseignant basé sur la discipline et sur la connaissance de savoirs scientifiques précis, qui s'oppose à l'idée d'un décloisonnement disciplinaire, dans lequel les enseignants seraient individuellement des membres d'une équipe pédagogique avant d'être des spécialistes d'une matière ».

à un niveau ou un autre (national, académique, ou départemental), l'aide d'experts beaucoup plus compétents qu'eux, relativement à une forme d'instruction nécessairement moins formelle, mais non nécessairement moins efficace, que celle qu'ils encadrent : les divers spécialistes de l'éducation, sociologues, psychologues (mais aussi anthropologues, voire philosophes de l'éducation), mais aussi les praticiens de l'éducation informelle issus de l'éducation populaire, voire de l'éducation spécialisée, mais encore des acteurs de la formation professionnelle d'adultes qui, mieux que d'autres, savent ce qu'on attend des travailleurs du futur, et, pourquoi pas ?, des représentants d'associations de parents d'élèves. On comprend mieux pourquoi ces "gardiens du temple" que sont, d'un avis quasi-unanime, les inspecteurs, se sont laissé confier la tâche du contrôle de dissidents de l'Éducation nationale, collective et publique, et se sont laissés désigner comme juges de situations qu'ils n'ont aucun intérêt, ne serait-ce que professionnel, à voire prospérer : issus des rangs des enseignants, ne se dressent-ils pas toujours volontiers comme les défenseurs de la cause de ces derniers ? Gardiens auprès de ceux-ci de ce qu'ils semblent considérer comme étant l'orthodoxie éducative, ils n'hésitent donc pas à aller plus directement au front lorsqu'il s'agit de contenir, voire – enjeu stratégique essentiel – tenter d'éliminer la poignée de parents instructeurs dont le mauvais exemple, s'il se trouvait un jour plus ou moins massivement imité, pourrait conduire à faire vaciller la forteresse « Éducation nationale », à en réduire davantage le budget et le nombre de ses agents, à contribuer à mettre en péril le statut et les acquis de ces derniers.

La tâche que s'assigne l'inspecteur, que ce soit dans le cadre de la visite d'une classe ou dans celui du contrôle d'une instruction dans la famille, reste, en France, celle de la mesure des écarts, plus ou moins inévitables, avec les instructions du Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, permettant de définir, face à l'homo *pedagogicus*, l'« enfant scolarisé » : les programmes pédagogiques nationaux constituent le cadre d'un emploi du temps très dense aboutissant, dans les cas où ils sont effectivement respectés, à une normalisation très stricte de la formation des jeunes, au quasi formatage de leur personnalité.

Mais la référence toujours insistante de certains de ces partisans affirmés du "grand enfermement" à une socialisation par l'école, leur "crainte" souvent exprimée d'un déficit de "socialisation" hors l'école, ont-elles réellement à voir avec la socialisation telle qu'elle s'effectue dans les familles concernées et dont les mêmes refusent de reconnaître la valeur ? À côté de quelques-unes d'entre elles, manifestement surprotectrices, "exclusives", quand elles ne sont pas suspectes d'affiliation à quelques sectes, il en est aussi d'autres, largement ouvertes sur le monde "extérieur" et ses contradictions, incontestablement plus, en tout cas, que de nombreuses familles d'enfants scolarisés dont et les pères et les mères se retrouvent dévorés par leurs obligations professionnelles. L'école, qui n'a jamais

constitué le lieu incontournable de la socialisation mais n'en offre qu'un modèle singulier et, de surcroît, problématique, s'obstine pourtant à se voir et à s'imposer comme l'unique matrice – "exclusive" elle aussi – de la société de demain...

BIBLIOGRAPHIE

ALBANEL (X.), 2007, « Le travail d'évaluation. L'inspection des professeurs de l'enseignement secondaire », Thèse de sociologie, Université Toulouse-Le Mirail.

ANDRÉ (C.), 1991, « Les discours des rapports d'inspection », Thèse de Sciences du Langage, Université Toulouse-Le Mirail.

Donzelot (J.), 1977, *La police des familles*, Éditions de Minuit.

LESSARD (C.) & MEIRIEU (P.) (éds.), 2005, *L'obligation de résultats en éducation*, De Boeck.

STEVENS (M.-L.), 2001, *Kingdom of children*, Princeton University Press.

VERDIÈRE (J.), 2001, « Les pratiques d'évaluation du travail d'enseignement », Thèse de sociologie, Université de Lille 1.

SIGLES

CNED : Centre National d'Enseignement à Distance.

DSDEN : Directeur des Services Départementaux de l'Éducation Nationale.

IA : Inspecteur d'Académie.

IA-DSDEN : Inspecteur d'Académie – Directeur des Services Départementaux.

IDF : Instruction Dans la Famille.

IEN : Inspecteur de l'Éducation Nationale.

IPR : Inspecteur Pédagogique Régional.

LA SCOLARISATION ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE COMME VOIES D'INTÉGRATION DES GRANDS ADOLESCENTS IMMIGRANTS

Le cas des mineurs étrangers isolés

Eva LEMAIRE*

Alors que l'on a beaucoup écrit sur les trajectoires d'intégration des enfants de migrants en lien avec leurs trajectoires scolaires, nous proposons dans cet article de nous intéresser à une catégorie spécifique de jeunes primo-arrivants, les dits « mineurs isolés étrangers » (MIE). Dans un récent rapport parlementaire (mai 2010), la sénatrice I. Debré décrit la réalité que vivent ces adolescents pris en charge par les services sociaux et affirme que « la délinquance est inexistante chez ces jeunes en quête d'une vie meilleure ». Elle ne fournit pourtant aucune donnée significative sur le devenir de ces jeunes immigrés. Par le biais d'un suivi d'une cohorte – les parcours de 40 jeunes ayant été retracés sur une période d'environ quatre ans – et par le biais d'entretiens auprès d'anciens MIE, réalisés entre janvier et août 2009, la présente recherche propose d'interroger leur parcours d'insertion, au cours duquel la dynamique de scolarisation et de formation joue, nous allons le voir, un rôle essentiel.

Présentation de la population

Comme le constate notamment A. Étiemble (2002), les MIE forment une population hétérogène. De manière globale, ils répondent à cette définition, proposée par le Haut commissariat aux réfugiés des Nations-Unies : ce sont des enfants de moins de 18 ans qui se trouvent en dehors de leur pays d'origine et qui sont séparés de leurs deux parents ou de leur ancien tuteur légal/coutumier.

Plusieurs motifs expliquent l'exil solitaire de ces jeunes vers la France. Le premier est évidemment économique. Issus de familles modestes et originaires de pays pauvres, ils espèrent trouver en Europe un endroit où bâtir une vie meilleure. Certains sont les moteurs de cette décision. D'autres ont été incités à émigrer par leurs proches, ou encore par des personnes parfois peu scrupuleuses,

*– Sciences de l'éducation, Université de l'Alberta, Campus Saint-Jean, Canada ; <eva.lemaire@ualberta.ca>.

leur proposant hébergement et travail dans le pays d'arrivée, les soumettant en réalité à des situations d'exploitation (esclavage moderne, prostitution, travail clandestin, etc.). Des raisons d'ordre familial peuvent également être à l'origine de leur migration. Certains quittent en effet leur pays pour partir à la recherche d'un parent se trouvant en France. Or, lorsque le jeune arrive, il ne parvient pas toujours à retrouver la trace de cette personne ou celle-ci refuse parfois de l'accueillir. À l'inverse, d'autres adolescents, rejetés par leurs proches, décident, quitte à s'éloigner de leur foyer, de tenter leur chance dans un pays dit "riche". Enfin, les raisons ayant poussé ces jeunes gens à quitter pays et famille peuvent également être d'ordre humanitaire. Les conflits armés, l'instabilité politique, les discriminations qui règnent dans certaines régions du monde font naître le désir de s'installer dans un pays plus sûr. Notons que ces motifs d'immigration ne sont bien sûr pas exclusifs.

Au vu de cette large palette de raisons pour lesquelles les MIE se trouvent en France, on ne s'étonnera guère de la diversité géographique de leurs origines. De la Chine à Haïti, en passant par l'Afghanistan, la Guinée ou le Maroc, les pays dont sont originaires ces jeunes migrants constituent des bassins d'émigration dont les flux sont susceptibles de varier selon l'actualité internationale.

46

Les mineurs isolés constituent une population très majoritairement masculine. On estime que plus des deux tiers d'entre eux sont des garçons. Comme le souligne Laacher (2002), pour des raisons à la fois culturelles et physiques, partir seul de son pays pour émigrer est principalement une affaire d'hommes.

Concernant l'âge moyen des mineurs étrangers isolés, le rapport 2009 de l'association « Défense des Enfants International », recoupant diverses statistiques, affirme que la majorité des MIE arrivent âgés de 16 à 18 ans.

Enfin, concernant leur nombre, d'après la sénatrice I. Debré (2010), il y en aurait quelque 6 000 à 8 000 en France, ce dernier chiffre renvoyant à une estimation du nombre de jeunes migrants présents sur le territoire, mais ignorés des services sociaux.

L'on sait finalement assez peu de choses sur les mineurs étrangers isolés, alors que cela fait maintenant une quinzaine d'années que ce phénomène migratoire s'est accru en France. Aussi, afin de mieux connaître leurs trajectoires scolaires et déterminer le rôle de l'éducation formelle dans leur parcours d'intégration, nous nous sommes tournée vers l'une des principales associations spécialisées dans l'accueil des MIE, en région parisienne ; région faisant partie de celles qui accueillent le plus de ces jeunes immigrants.

Terrain et méthodologie

La structure d'accueil qui constitue le terrain de la présente recherche est une institution financée par la Région, travaillant en collaboration avec les services franciliens de l'Aide sociale à l'enfance (ASE). Ces derniers réfèrent les dossiers des jeunes à la structure spécialisée. Après avoir passé un entretien, le jeune immigrant intégrera ou non, en commun accord avec l'équipe du centre d'accueil, l'une des soixante places que propose l'association.

Contrairement à d'autres institutions, celle-ci ne constitue pas un centre d'accueil d'urgence. Elle accueille les jeunes pour une période moyenne d'environ deux ans. Lieu de *passage, bulle* protectrice, le centre entend accompagner les mineurs isolés dans un « *réel parcours d'intégration en France*¹ ».

Un soutien matériel et financier est bien sûr de mise, mais l'équipe éducative insiste surtout sur les cours de français qu'elle propose à l'interne, et sur le suivi socio-éducatif dont les jeunes bénéficient. Professeurs, essentiellement de français langue étrangère, et éducateurs spécialisés travaillent donc ensemble à un accompagnement global des jeunes, à moyen terme.

Les jeunes pris en charge sont logés en hôtel social ou, pour les plus anciens et les plus autonomes, en foyer jeune travailleur, voire en appartement partagé. Ce type d'hébergement traduit la volonté d'accompagner les MIE vers une vie autonome, immergée dans la société d'accueil. Ce parti pris explique que les jeunes qui sont placés au sein de cette structure sont très rarement âgés de moins de 15 ans. Dans la mesure où la population des mineurs isolés est très majoritairement composée de grands adolescents, les jeunes migrants qui s'y trouvent apparaissent donc représentatifs de la population globale.

Avec le concours de cette institution, une étude longitudinale sur les parcours scolaires des mineurs isolés a pu être menée. Sur une période d'environ quatre ans et demi, les parcours d'une cohorte de quarante MIE ont pu être retracés à partir d'entretiens menés avec les éducateurs spécialisés de la structure. La réouverture des dossiers a permis d'obtenir des informations aussi précises et circonstanciées que possible. Lors de l'entretien dirigé, des questions ont été posées aux intervenants sociaux afin de déterminer le profil des usagers, leur parcours scolaire exact ainsi que leur degré d'insertion socioprofessionnelle, tout en prenant en compte les événements importants qui ont ponctué les parcours et

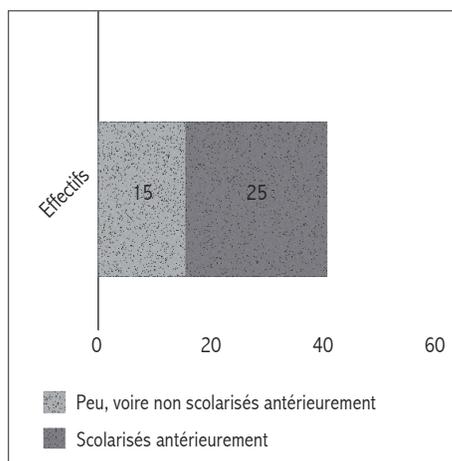
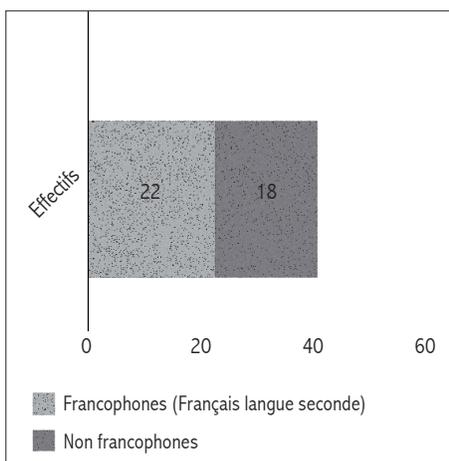
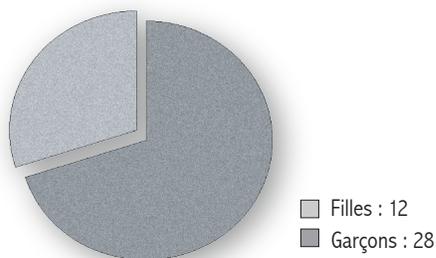
1- Les termes en italique sont issus de documents internes à l'association.

qui permettent de mieux comprendre la dynamique dans laquelle se trouvaient les jeunes tout au long de leur parcours.

Caractéristiques de l'échantillon

Âge à l'arrivée en France	Effectifs (sur 40)
14 ans	3
15 ans	5
16 ans	13
17 ans	20

48



Le suivi de cohorte a été complété par huit entretiens semi-compréhensifs, menés auprès d'anciens mineurs isolés ayant gardé contact avec la structure. Ces entretiens permettent de mettre en lumière les faits et de les interpréter à l'aune du ressenti et des stratégies de vie explicitées.

Yash : Népalais arrivé à 17 ans, non francophone.
Cissé : Mauritanien arrivé à 16 ans, francophone (FLS*), illettré.
Karim : Mauritanien arrivé à 16 ans, francophone (FLS), illettré.
Thoma : Roumain arrivé à 15 ans, non francophone, illettré.
Ciprian : Roumain arrivé à 14 ans, non francophone.
Jacob : Zaïrois arrivé à 17 ans, francophone (FLS), illettré.
Mohit : Indien arrivé à 16 ans, non francophone.
Kossi : Malien arrivé à 17 ans, francophone (FLS), analphabète.

* Français langue seconde.

N.B. : Tous les prénoms ont été modifiés pour garantir l'anonymat des personnes interrogées.

Le public des MIE et la méthodologie de la recherche ayant été explicités, nous proposons de nous pencher sur les trajectoires effectives de ces jeunes en termes d'intégration scolaire et sociale, en les replaçant dans leur contexte. D'après S. Laacher (2005), l'un des facteurs de réussite et de longévité scolaire réside dans les conditions d'immigration et d'émigration, auxquelles nous allons maintenant nous intéresser.

Les conditions d'immigration et d'émigration et leurs impacts sur la trajectoire scolaire

Si la présence en France, plutôt que dans d'autres pays européens, des mineurs isolés peut être attribuée à des concours de circonstances, aucun jeune immigrant n'a improvisé son voyage, ni n'est parti sur un "coup de tête". Il s'agit bien de projets d'émigration, préparés souvent pendant des mois. Ou les jeunes (et leurs proches) se sont endettés ou ils ont voyagé, se rapprochant petit à petit de la France, en travaillant ici et là plusieurs mois, dans le but de payer un passeur et franchir les frontières. Dans un cas comme dans l'autre, la préparation et la mise en œuvre du projet migratoire entraînent une rupture scolaire, si tant est que le jeune ait été scolarisé dans son pays d'origine. À son arrivée dans le pays d'accueil, le temps que l'adolescent soit placé au sein de structures adaptées, il est, une nouvelle fois, coupé de toute routine scolaire. Plusieurs jours, semaines ou mois d'errance, de "squat", voire d'exploitations peuvent le séparer de tout

semblant de vie normale. Si Yash, par exemple, a eu la “chance” d’être laissé par son passeur à la porte d’une association d’aide aux réfugiés, celui d’un autre de ses camarades l’a fait travailler pendant des mois à son profit. D’autres enfants expliquent avoir passé deux à quinze jours à dormir dans les parcs, dans le métro ou encore chez des concitoyens rencontrés au hasard.

Ce n’est qu’une fois que la prise en charge par les services sociaux devient effective qu’une véritable dynamique d’intégration se met en place. Celle-ci s’inscrit nécessairement dans les cadres fixés par la loi, et notamment par les lois sur l’immigration et le séjour des étrangers. À cet égard, il convient de savoir que les MIE bénéficient d’une protection sociale de l’État en tant que mineurs en situation de carence parentale, mais que cette protection ne leur est plus acquise de droit, dès lors qu’ils deviennent majeurs. Aussi, si les mineurs isolés sont en théorie accueillis et protégés quel que soit leur statut au regard des lois de l’immigration – qu’ils soient entrés ou non avec visa, qu’ils aient ou non un titre de séjour – cette tolérance cesse à leur dix-huitième anniversaire. Ainsi, les jeunes immigrants désirant demeurer légalement en France doivent obtenir une régularisation de leur situation. Les textes relatifs à l’immigration et au séjour des étrangers² ainsi que la « circulaire Villepin³ », qui en précise l’application, sont donc fondamentaux dans le processus d’intégration des mineurs isolés : ils déterminent les critères qu’ils devront remplir pour pouvoir obtenir le droit de s’installer durablement en France⁴. Or, ces textes accordent, implicitement ou explicitement, une large importance à l’apprentissage de la langue, à la dynamique de scolarisation/formation et à l’insertion socioprofessionnelle.

Les instructions du ministère consistent en effet à recommander aux préfets une certaine souplesse dans l’examen des demandes de cartes de séjour, en ce qui concerne les MIE pris en charge par l’ASE avant l’âge de 16 ans, si tant est qu’ils soient engagés dans une dynamique de scolarisation ou de formation professionnelle.

Quant aux jeunes pris en charge après l’âge de 16 ans, ils « ne remplissent pas, en principe, les conditions prévues par les textes pour bénéficier d’une admission au séjour à l’âge de dix-huit ans ». Néanmoins, la circulaire recommande d’admettre au séjour, à compter de leur majorité et au regard de leur parcours

2– Code de l’entrée et du séjour des étrangers et du droit d’asile (Ceseda).

3– Circulaire du 2 mai 2005 NOR : INTD0500053c.

4– La plupart des mineurs isolés de notre cohorte ont demandé l’obtention d’un titre de séjour, espérant obtenir un titre mention « vie privée–vie familiale », « salarié » ou « étudiant ». Rares sont ceux à avoir présenté une demande d’asile.

d'insertion, les jeunes dont les perspectives de retour dans le pays d'origine sont très faibles. Deux des critères d'examen reposent sur la qualité de leur parcours scolaire/de formation. Seront en effet examinés, d'après la circulaire :

✓ la réalité, le sérieux et la permanence de la formation ou des études réalisées en France, qui peuvent se poursuivre après la majorité ou déboucher sur un emploi ;

✓ une attestation motivée et circonstanciée produite par la structure d'accueil justifiant le degré d'insertion du jeune majeur dans la société française (rapport de l'éducateur référent évoquant son comportement, ses projets scolaires ou professionnels, relevés des notes, connaissance suffisante de la langue française, etc.).

Ces textes accordent ainsi une large importance à l'intégration linguistique, scolaire et socioprofessionnelle dans l'évaluation du dossier des MIE. Une marge d'interprétation existe néanmoins : qu'est-ce qu'une connaissance suffisante de la langue française ? À partir de quand le relevé de notes est-il assez bon et quels sont les critères qui attestent du sérieux ou du manque de sérieux de la dynamique scolaire ou de la dynamique de formation ? Que se passe-t-il si le jeune échoue aux examens, en dépit d'un bon rapport de ses professeurs et éducateurs spécialisés ? Que se passe-t-il si le jeune ne conclut pas de contrat de travail à la suite de son contrat d'apprentissage ?

Le récent projet de loi relatif à l'immigration, à l'intégration et à la nationalité⁵, par l'article L.313-15, n'apporte que peu de clarifications puisqu'il prévoit d'accorder, à titre exceptionnel, une carte de séjour temporaire aux jeunes pris en charge entre 16 et 18 ans justifiant « suivre depuis au moins six mois une formation destinée à lui apporter une qualification professionnelle, sous réserve du caractère réel et sérieux du suivi de cette formation », avec avis de la structure d'accueil sur « l'insertion de cet étranger dans la société française ».

On observe que le législateur discrimine les jeunes pris en charge après 16 ans, soit une majorité de mineurs isolés, et ce sans réel fondement juridique, d'après J.-P. Rosenczveig⁶. Qui plus est, il laisse en marge du processus d'intégration les jeunes qui auraient gardé contact avec leur famille, mais aussi « *les cancre* », d'après les mots et l'analyse du président du tribunal pour enfants de Bobigny : ceux qui ne parviennent pas à s'inscrire dans le système scolaire ou dans un système de formation professionnelle. Or, bon nombre d'entre eux arrivent en

5- Projet de loi déposé le 31 mars 2001 par E. Besson, alors ministre de l'immigration, de l'intégration, de l'identité nationale et du développement solidaire.

6- Site du président du tribunal pour enfant de Bobigny : www.rosenczveig.com/dossiers/.../Sentimentalbourreau.doc-France.

France avec un faible niveau de scolarisation antérieure, vivent une expérience de rupture lourde sur le plan psychologique et certains d'entre eux portent le poids d'un passé traumatique.

Qui plus est, l'impératif de régularisation apparaît relativement tôt dans le parcours migratoire des mineurs isolés. Notre cohorte ayant plus de 16 ans et demi de moyenne d'âge, les mineurs isolés n'ont en théorie que 18 mois pour convaincre de leur bonne capacité d'intégration. En pratique, les recours leur permettent de gagner du temps mais, comme l'explique Mohit, l'inquiétude quant à leur avenir et la précarité dans laquelle ils se trouvent ne facilitent nullement les choses : « *Ça a duré deux ans. [...] J'ai obtenu mon CAP. [...] Mais j'avais pas mes papiers, j'arrivais pas à dormir. Je me suis dit bientôt je suis majeur, après l'ASE continue pas, j'ai pas d'aide beaucoup... j'ai pas dormi bien !* ».

Si « l'avenir scolaire présuppose toujours d'accepter, même a minima, de remettre à plus tard, dans une sorte d'épargne cognitive les profits symboliques, économiques, réels ou supposés, d'un investissement scolaire immédiat » (Millet & Thin, 2005 : 32), les mineurs isolés font de fait un réel pari en misant sur les "retours sur investissements" qu'ils pourront obtenir par le biais de leurs études, alors que la menace d'une expulsion n'est jamais loin. La précarité de la vie qu'ils mènent, sur le plan social et administratif, peut à tout moment venir briser la dynamique scolaire établie. Cela est arrivé à Kossi. Installé en France depuis plus de trois ans, il a été expulsé à tort au Mali, suite à un simple contrôle d'identité. Ce jeune a alors dû refaire tout un parcours pour revenir en France, depuis les économies pour payer un passeur, le voyage, la signature d'un nouveau contrat jeune majeur, jusqu'à la réinscription scolaire, la recherche d'un nouveau maître d'apprentissage, avec à la clé une année scolaire perdue ; coup particulièrement dur pour ce jeune qui s'était beaucoup investi dans son parcours d'intégration en France. Arrivé en France analphabète, il suivait en effet avec succès un CAP en boulangerie lorsque son expulsion survint inopinément.

Trajectoire hachée, présent instable, avenir incertain : la dynamique et la temporalité avec lesquelles composent les MIE ne semblent donc guère favorables aux investissements scolaires.

Or à cela s'ajoutent des conditions matérielles et sociales précaires. Certes, les jeunes bénéficient d'un suivi socio-éducatif important, mais les conditions de vie des mineurs isolés demeurent difficiles. Non seulement, comme le souligne Cissé, ces adolescents doivent apprendre à tout gérer par eux-mêmes (ménage, repas, etc.), mais ils doivent composer avec des conditions d'existence imposées par les hôtels sociaux, les obligeant par exemple à sortir chaque soir pour dîner à l'extérieur, mais à rentrer avant l'heure du couvre-feu. Aussi l'accès à la cantine, à

Internet, à des salles de travail est-il décrit par certains jeunes à la fois comme un élément facilitateur dans la scolarité mais aussi comme un luxe auquel ils n'ont pas toujours accès.

C'est donc dans ces conditions et dans ce cadre que se définissent les dynamiques scolaires et de formation professionnelle de ces mineurs isolés. Mais leurs projets, nous allons le voir, se forment à la croisée de plusieurs logiques : la leur, celle des parents parfois, celles des éducateurs et de l'équipe du centre d'accueil, celle enfin de leurs enseignants et du système éducatif dans son ensemble.

Un projet d'intégration scolaire négocié

À leur arrivée, la plupart de ces jeunes ont l'espoir de trouver rapidement un moyen de gagner de l'argent afin, notamment, de rembourser la dette éventuellement contractée ou d'aider la famille restée au pays. Comme le reconnaît Cissé, les mineurs isolés arrivant en France sont surpris de se rendre compte qu'ils ne peuvent, à quinze ans, sans formation, travailler comme ils le faisaient dans leur pays d'origine : « *Pour moi, j'étais capable de travailler comme ça, n'importe quoi. Pour moi, j'avais pas pensé de choses de technique, savoir des trucs, moi, j'avais pas pensé tout ça ! Moi, j'ai pensé seulement, tu me donnes un travail, je le fais, c'est tout !* ». « *Quand je suis parti, je voulais travailler, c'est tout !* », confirme Ciprian.

53

Le désir d'aller à l'école ou de suivre une formation, tant pour apprendre un métier que pour se conformer à un certain "moule intégratif", n'apparaît que plusieurs mois après l'installation en France, lorsque, avec les éducateurs spécialisés, un travail de conscientisation a pu être mené à ce sujet, à partir du cadre législatif en vigueur.

En effet, si le cadre juridique conserve un certain flou quant à la régularisation au cas par cas des MIE, ce qui est en revanche certain, c'est qu'une bonne intégration scolaire est un facteur facilitant. Même si cette notion est également sujette à interprétation, c'est sur cet aspect et sur la nécessité de se tenir à l'écart de la délinquance et des comportements à risque que les éducateurs peuvent le plus facilement fonder leur travail éducatif. Une fois le premier accueil terminé, se produit donc une phase de construction du projet d'intégration et donc d'insertion scolaire et/ou socioprofessionnelle.

Pour les mineurs isolés, qui doivent rapidement pouvoir être autonomes sur le plan financier et qui cherchent à s'insérer rapidement dans le monde du travail, les formations courtes, en alternance, sont celles qui correspondent le plus à leurs besoins. Ce sont celles qui correspondent le plus, également, à leurs compétences

scolaires. Ils peuvent y valoriser l'expérience qu'ils ont parfois acquise dans leur pays d'origine, où ils ont travaillé sans qualification.

Mais, même quand ils se rendent compte qu'il leur faut désormais compter avec un projet de scolarisation et/ou de formation, il n'est pas toujours simple, pour ces jeunes migrants, de remettre à plus tard le projet de gagner de l'argent. Comme le soulignent D. Thin et M. Millet (2005 : 38), la réalité scolaire est « le produit de la “scholè”, c'est-à-dire par définition, gratuité, “faire semblant”, finalité sans fin, détaché des enjeux réels ». Or, pour ces jeunes, il peut se révéler difficile de prendre le chemin de la formation plutôt que celui de l'argent facile. Jacob évoque pudiquement les conflits qui l'ont opposé à son éducatrice, qui lui reprochait de se consacrer au “*business*”. Thoma évoque la difficulté que cela a été pour lui de choisir la voie de l'école alors que le pillage des horodateurs et autres activités délictueuses lui avaient permis d'économiser plus de 12 000 euros en deux ans. D'autres MIE, dont Yash, font le choix de travailler au noir les soirées ou les week-ends, afin de concilier formation professionnelle et rentrée d'argent immédiate.

Dès lors, le fait de pouvoir être formés en alternance et payés comme apprentis facilite leur décision d'intégrer une logique de formation. Mais il n'en reste pas moins que, pour ceux qui ont le plus de difficulté à suivre les enseignements dispensés et pour ceux qui se sentent coincés par leur dette, cette option reste le plus souvent un compromis qu'ils font avec leur éducateur et, par delà, avec le cadre législatif français. Le cas de Yash en atteste. Celui-ci explique avoir abandonné sa formation, pourtant prometteuse, dès réception de sa carte de séjour. Yash nous confiera sa honte à l'idée d'avoir trahi les espoirs de son éducatrice et de son maître d'apprentissage : il n'osera pas leur expliquer son besoin de travailler : pour rembourser sa dette, son salaire d'apprenti ne suffisait pas. Dans ce cas précis, la formation apparaît comme une parenthèse dans le projet migratoire du jeune, un impératif imprévu, avec lequel il a fallu composer un temps pour s'assurer un statut.

À travers l'exemple de Yash apparaît aussi en filigrane un ensemble de logiques qui peuvent converger mais aussi diverger, celles-ci n'étant pas toujours toutes et complètement exprimées. Il y a celle du mineur, mais parfois aussi, en sourdine, celle des parents qui, s'ils sont physiquement absents, comme ils le sont parfois des discours que les jeunes tiennent à leur éducateur, n'en sont pas toujours moins là⁷. La présence de parents est parfois révélée par les adolescents lorsque le chemin vers lequel les dirigent les éducateurs, qui tendent à faire figure de substitut parental, entre en contradiction avec celui esquissé – à distance –

7- Certains jeunes parleront de leurs parents avec les éducateurs mais une certaine méfiance reste parfois de mise, alors que la circulaire de Villepin écarte du droit au séjour les jeunes ayant maintenu des contacts avec leur famille.

par les parents. Bien que l'on puisse penser que ceux-ci pourraient idéaliser le système d'éducation français et pousser leurs enfants vers les études, l'expérience des éducateurs montre plutôt que les parents, s'ils interviennent, plaident plutôt en faveur d'une formation professionnelle rémunérée ou d'une intégration immédiate sur le marché du travail, légalement ou non⁸.

Ce n'est que rarement, et le plus souvent en début de parcours, que l'équipe éducative doit parfois amener ces jeunes primo-arrivants à renoncer à leurs ambitions de scolarité longue, d'orientation professionnelle prestigieuse. On expliquera ainsi aux jeunes filles que, pour atteindre leur rêve d'être infirmière, il leur faudra vraisemblablement, vu leur niveau et la réalité socio-juridique dans laquelle elles vivent, commencer par une formation courte d'aide-soignante, qui donnera lieu, peut-être, plus tard, à une reprise des études.

Ainsi, si les équipes éducatives du centre d'accueil jouent un rôle dans la transmission d'un certain capital culturel, scolaire et informationnel (Lahire: 1995), celui-ci entre parfois en contradiction avec les desseins non toujours exprimés des mineurs isolés.

Le parcours d'intégration est donc objet de négociations plus ou moins explicites. Il est également tissé en lien avec les logiques de l'Éducation nationale, les possibilités qu'elle offre mais aussi ses limites.

Le système scolaire dans la trajectoire des MIE

Que les jeunes veuillent ou non être scolarisés ou aller en formation ne signifie pas pour autant qu'ils puissent y accéder. Le suivi de cohorte indique en effet une certaine forme d'exclusion scolaire, le terme "exclusion" renvoyant ici à « la part d'échec » de l'école (Donzelot, 1996 : 89), aux limites de la politique scolaire mise en place par l'État, qui s'appliquent non seulement aux mineurs isolés mais aussi, de manière plus générale, aux immigrants de plus de 16 ans.

Commençons par souligner que seuls, quatre sur les quarante jeunes de la cohorte n'ont jamais été scolarisés en France, suite à des problèmes de mobilisation autour des apprentissages. Deux d'entre eux, néanmoins, ont été pris en charge avant l'âge de 16 ans. Il semble, dans ces cas précis, que l'État n'ait pas été en mesure d'offrir des dispositifs de protection et de scolarisation adaptés

8- Les jeunes qui ont été mandatés par leur famille pour partir à l'étranger sont le plus souvent partis avec l'espoir de pouvoir aider la famille à subvenir à ses besoins.

à ces adolescents fugueurs, au profil délinquant, et que les éducateurs ne se soient pas saisis de la possibilité de faire prononcer une admission par les autorités compétentes. La faible proportion de jeunes déscolarisés que nous observons semble néanmoins signer une certaine souplesse et adaptabilité du système scolaire, alors que, les jeunes ayant généralement plus de 16 ans, l'État n'est plus tenu de les scolariser.

Pourtant, il faut aussi souligner la longueur des délais avant que les jeunes ne soient acceptés dans une structure de l'Éducation nationale, quelle qu'elle soit : lycée général ou professionnel, centre de formation professionnelle par alternance, formation proposée par la mission générale d'insertion, cycle d'insertion pré professionnel en alternance (CIPPA), etc. En moyenne, les jeunes de l'échantillon ont attendu plus de dix mois, soit plus d'une année scolaire, avant de rentrer à l'école, alors que les éducateurs les présentent généralement au Centre d'information et d'orientation (CIO) ou au Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés et des enfants du voyage (CASNAV)⁹ dès leur arrivée. Les cours qu'ils ont suivis entre-temps sont ceux proposés à l'interne par le centre d'accueil, des cours ne positionnant nullement les jeunes sur l'échiquier scolaire et ne débouchant sur aucun diplôme. Or, les mineurs isolés ont peu de temps devant eux avant d'atteindre leur majorité et de devoir attester d'une dynamique de formation et de perspectives d'insertion.

56

Par ailleurs, l'Éducation nationale ne semble pas toujours en mesure d'offrir des dispositifs adaptés dans de brefs délais et parfois en cours d'année. Comme l'écrivent C. Schiff et M. Lazaridis (2003), et comme le confirmait le chef du Bureau des écoles (ministère de l'Éducation nationale) lors d'une récente table-ronde, les mineurs isolés peuvent être considérés comme prioritaires pour une affectation scolaire adaptée suite à une collaboration entre l'institution scolaire et l'institution d'accueil, mais, de manière globale, les MIE « c'est quelque chose que l'on ne connaît pas¹⁰ ». Seuls quatre jeunes en situation d'illettrisme ou d'analphabétisme sur les dix scolarisés ont eu l'occasion d'apprendre la lecture et l'écriture dans une classe d'accueil pour élèves non scolarisés antérieurement. Seule la moitié des alloglottes ont eu l'opportunité d'apprendre le français dans une classe d'accueil pour non francophones, les autres ayant dû se satisfaire d'une scolarisation en immersion. Dans ce cas, l'écart entre le cocon offert par les cours de langue des centres d'accueil et les cours réguliers, ressenti comme étant plus grand encore que celui entre une classe d'accueil (CLA) et le système régulier,

9- CIO et CASNAV sont des institutions de l'Éducation nationale chargées, entre autres missions, de l'orientation des élèves nouvellement arrivés en France.

10- Citation issue de la table ronde organisée par InfoMIE le 18 juin 2010 (Paris).

s'avère souvent brutal, comme en témoigne Cissé : « [En formation], ça n'a rien à voir parce que [les professeurs] n'ont pas assez de temps pour expliquer à tout le monde un par un ! Tu vas voir beaucoup de différences ! [...] [Au centre d'accueil], on écrit sur le tableau... et puis, il y a des mots qu'ils parlent [à l'école], tu sais même pas comment ça s'écrit ! Comment tu veux faire ! Moi, d'habitude, je vois ça écrit au tableau, je copie, c'est tout ! Mais [à l'école], la plupart [du temps], il dicte ! En même temps, il parle, il nous fait les exercices, mais on doit écrire. Moi, déjà, je me suis dit "comment je vais écrire, que je fais des fautes en dictée, que je suis pas fort en dictée, qu'est-ce que je vais écrire !"». Au début, quand j'écris, à la fin, j'arrive même pas à lire moi-même ! Tellement qu'il court ! Moi, d'habitude, je regarde au tableau, je copie, je regarde mot par mot ! Au début, le prof, il parle et je savais même pas qu'il parle [pour] nous ! ». En classe d'accueil (CLA), en revanche, les conditions d'apprentissage sont davantage similaires à celles du centre.

Au vu de ces éléments, il apparaît clairement que les cours proposés à l'interne par le centre d'accueil, forme d'éducation palliative en l'absence d'une scolarisation immédiate et adaptée, jouent un rôle déterminant en ce qu'ils préparent les MIE à intégrer le système régulier, principale option qui se présente ensuite à eux. Mais l'encadrement qui y est proposé permet également d'optimiser les possibilités offertes par l'Éducation nationale, en mettant en place diverses collaborations institutionnelles ou de terrain, d'autant plus importantes que ces jeunes primo-arrivants entrent en France à un âge où la question de l'orientation se pose de manière cruciale, où se mettent en place des processus de sélection, et que les MIE sont dans l'incapacité de produire un quelconque dossier scolaire.

En ce qui concerne l'orientation des mineurs isolés, on constate que leurs cursus correspondent le plus souvent aux souhaits qu'ils ont exprimés (métiers de la restauration, du bâtiment, des services à la personne). Néanmoins, on constate que, parmi les jeunes scolarisés, un sur six a changé d'orientation, parfois en cours d'année. Leur affectation en première instance ne correspondait pas à leur souhait, mais ils ont accepté ce placement afin de se conformer aux attentes d'intégration scolaire rapide qui pèsent sur eux. Ces réorientations imposent de nouvelles ruptures à des individus aux parcours déjà chaotiques.

Ainsi, si les écoles, CASNAV, CIO et autres dispositifs viennent appuyer le processus d'intégration des mineurs isolés, ceux-ci sont néanmoins confrontés à des limites qui, si elles pèsent sur tout jeune immigré de plus de 16 ans, sont particulièrement problématiques dans ce cas spécifique, dans la mesure où l'avenir de ces jeunes gens dépend d'une réussite, exigeante et rapide, dont on ne leur donne pas entièrement les moyens. On soulignera en outre que, si les jeunes majeurs de cette cohorte ont tous obtenu l'autorisation de travail leur permettant d'entrer en formation, en dépit de l'irrégularité de leur séjour, ce n'est pas le cas

de tous les MIE (et jeunes majeurs) qui, parfois, rencontrent dans leur parcours de formation des blocages liés à leur statut migratoire.

Résultats scolaires et intégration

Pour les mineurs isolés, obtenir un diplôme conçu pour leurs camarades français alors qu'ils sont arrivés quelques années auparavant sans parfois connaître un mot de français, sans savoir ni lire, ni écrire, ni compter relève à la fois d'une course d'obstacle et d'une course contre la montre. Rappelons également la précarité sociale de leur situation ainsi que la fragilité psychologique de nombre d'entre eux. Réussir sa formation et son insertion socioprofessionnelle demande dès lors de s'appuyer sur les ressources en place, mais aussi une forte détermination. Certains la possède, comme Cissé, qui explique avoir fait le choix de s'isoler à sa table, une fois arrivé en CFA, pour ne pas être tenté de copier sur ses camarades et réussir par lui-même, à l'aide également des cours de soutien qu'il pouvait trouver ça et là. Tous, néanmoins, ne pourront trouver cette force en eux. L'absentéisme est, aux dires des éducateurs, relativement fréquent chez ces jeunes. Il figure régulièrement sur les bulletins de notes, en guise d'avertissement. Ces absences correspondent à des problèmes personnels à un moment particulier (dépression, addictions, etc.), par une baisse de la motivation par rapport à l'orientation choisie, par rapport à l'enlisement des procédures de régularisation, mais les absences sont le plus souvent corrélées aux difficultés scolaires rencontrées en classe.

58

En ce qui concerne les chiffres, l'on peut dire que, sur les trente-six adolescents ayant été scolarisés, onze ont redoublé une année ou ont subi une réorientation entraînant un redoublement. Ce redoublement peut témoigner d'une mobilisation de l'équipe enseignante pour que le jeune puisse continuer à bénéficier d'une classe d'accueil (CLA) par exemple, ou de la mobilisation du jeune autour de la formation de son choix, mais, de manière concrète, elle entraîne rupture et retard alors que les jeunes n'ont que peu de temps devant eux pour obtenir leur diplôme.

Sur les vingt-neuf jeunes ayant passé un examen scolaire, moins de la moitié ont obtenu leur diplôme, soit six BEP et huit CAP. Aucun d'entre eux n'a passé d'examen de niveau supérieur, et c'est parfois le seul regret exprimé en entretien. Karim, par exemple, regrette fortement de n'avoir pu obtenir de qualifications plus élevées : « À l'école, j'ai pas de problème. Je me disais "pourquoi pas ?"... parce que là, j'ai arrêté en BEP, en mention complémentaire... ben je me dis... parce que mon contrat s'arrête avec l'ASE, ben j'ai commencé à travailler, mais je me dis "pourquoi j'ai pas passé un bac, un BTS". J'aurais aimé être aidé plus longtemps pour aller jusqu'à un bac, un BTS ? ». Malgré l'encadrement dont ils ont bénéficié, ces

jeunes ne pourront aller jusqu'au bout de leur ambition, le soutien qui leur est accordé cessant nécessairement trop tôt pour entamer des études longues.

Néanmoins, parler d'échec des parcours scolaires, au vu de ces quelques chiffres, reviendrait à adopter un point de vue normatif sur la réussite scolaire et ne prendrait en compte ni le contexte particulier ni les dynamiques d'ensemble. Thoma, qui dit ouvertement avoir accepté d'aller à l'« école » juste pour « attendre les papiers » et n'a jamais pu suivre autre chose que les cours du centre d'accueil, se dit fier d'être ainsi devenu un homme « respectable », lui qui craignait que la rue ne le ramène « à la case prison » ou en Roumanie. Jacob, qui, lui non plus, n'a jamais réussi à suivre une quelconque formation professionnalisante, estime également que le cadre scolaire offert par le centre d'accueil l'a mis « dans le bon chemin ». Et si ces deux jeunes n'ont jamais véritablement « accroché » avec les apprentissages, d'autres de leurs camarades également arrivés en situation d'analphabétisme ou d'illettrisme souligneront l'importance d'acquérir des compétences de base telles que la lecture ou l'écriture, pour leur épanouissement personnel. Enfin, si la plupart des jeunes affirment que leurs liens sociaux sont avant tout avec la « famille » que représente les personnes du centre d'accueil, la socialisation et la normalisation du quotidien que permet la scolarisation/formation concourent nécessairement à l'intégration des MIE.

En termes de régularisation, notons enfin que, sur les 35 pour lesquels nous avons des données à ce sujet, 24 jeunes majeurs ont obtenu un titre de séjour temporaire ; Ciprian a obtenu la nationalité vu son jeune âge à l'arrivée et Yash a fini par obtenir l'asile. Un jeune a été expulsé, un autre non régularisé vit maintenant de manière clandestine. Dans tous les cas, les lettres-types envoyées par la préfecture pour signifier l'octroi ou le refus d'un titre de séjour ne permettent pas d'établir quels sont les critères qui ont été retenus pour évaluer les parcours d'intégration, ni d'identifier précisément le rôle de la scolarisation/formation dans le processus de régularisation. L'impossibilité d'établir une relation de cause à effet directe entre dynamique/réussite scolaire et obtention des papiers suscite parfois de l'incompréhension chez les jeunes, notamment chez ceux qui, bien qu'ils intègrent un parcours de formation, essuient des refus. C'est ce dont témoigne Mohit : « *Je sais pas ce qui se passe, mes amis, ils ont tous les papiers, moi, j'ai pas ! J'ai fait quelque chose bien mais chaque fois, c'est malchance, chaque fois ! [...] Mais bon, ça, c'est chacun, c'est chance... Ils ont reçu avant ! [...] Y a rien [comme explication] !* »

Trois autres jeunes de l'échantillon ont rompu leur contrat d'accompagnement avant leurs 18 ans et ont mis fin à leur parcours d'intégration, tel que négocié avec l'équipe. Ceux-là ont continué leur chemin vers un autre pays ou se sont tournés vers la communauté de leur pays d'accueil. Il faut par ailleurs noter que c'est vers cette dernière que se tournent essentiellement ces jeunes immigrés,

à l'heure de trouver un emploi. Sur les 26 jeunes pour lesquels nous avons des données pertinentes, 18 ont un emploi mais leurs emplois, comme le déplorent Yash et Mohit, demeurent le plus souvent précaires et ne sont pas nécessairement déclarés. La moitié des 12 jeunes femmes de notre échantillon, jeunes mères, vivent de l'aide sociale. Deux jeunes sont en voie de marginalisation.

Quelques mots de conclusion sur l'avenir

Dans son rapport, I. Debré émet quelques recommandations pour améliorer le sort des MIE. Il s'agit avant tout d'améliorer la communication interministérielle et territoriale pour pouvoir apporter des réponses personnalisées et cohérentes à ces jeunes gens, mais, concernant l'intégration des MIE, la seule recommandation concrète est d'élargir aux mineurs arrivés après 16 ans l'octroi de titre de séjour... Mais, là encore, seulement « dès lors qu'une formation réelle et sérieuse est engagée et qu'elle s'inscrit dans un projet de vie ». Le projet de loi Besson va dans le même sens. Aucune réflexion ne semble avoir été élaborée sur la manière d'évaluer, de manière adéquate, des trajectoires qui ne sauraient se résumer en quelques bulletins et rapports scolaires. La réussite à l'école et en formation semble demeurer le moyen de discriminer les "bons" et les "mauvais" mineurs isolés, concourant à instrumentaliser en cela le système éducatif à des fins à la fois politiques, de contrôle de l'immigration, et stratégiques, de régularisation, entérinant également une vision monopolistique et simpliste de l'école et de la formation comme principal moyen d'intégration, sans que soit posée la question des moyens accordés à l'éducation des immigrants de plus de 16 ans.

À travers le filtre de l'immigration, parce que ces jeunes apportent leur simple envie de travailler ainsi que leur seule expérience de formation informelle et par compagnonnage, et parce que leurs compétences, notamment plurilingues, ne sont guère sanctionnées par des diplômes, la question que posent les mineurs isolés est aussi celle de la reconnaissance accordée, dans notre société, aux travailleurs non certifiés, qualification et certification n'allant pas nécessairement de pair.

Post-scriptum de janvier 2011 :

Au vu du durcissement politique actuel à l'égard des Roms, il convient de signaler qu'on ne saurait confondre la situation des enfants Roms avec celles des mineurs étrangers isolés, qui est très différente sur le plan linguistique, scolaire et social. Les Roms de Roumanie, que vise la très polémique circulaire du 5 août 2010, sont des Roumains présents en France, souvent en famille, au nom de la libre circulation et du droit au séjour en application dans l'espace européen. Les mineurs isolés sont quant à eux en

situation de rupture familiale : bien que souvent entrés illégalement en France, ils sont accueillis au titre de la protection de l'enfance en danger et placés au sein d'organismes sociaux. La plupart d'entre eux sont des immigrants étrangers et non des ressortissants européens. Aucun des jeunes Roumains de notre cohorte ne se revendiquait comme Rom. Néanmoins, les orientations récentes du gouvernement concernant les Roms ne nous laissent guère optimiste sur le fait que les droits de l'enfant priment actuellement sur la logique de contrôle migratoire, et laissent à croire que l'accueil des mineurs isolés ne devrait pas connaître de rapides et significatives avancées. Enfin, malgré l'absence de statistiques fiables, les acteurs de terrain rendent compte de la présence, nouvelle, de plus en plus d'enfants Roms mineurs et non accompagnés.

BIBLIOGRAPHIE

COLL, 2008, *Droits de l'enfant en France : au pied du mur*, rapport au Comité des droits de l'enfant des Nations unies en vue de l'audition de la France le 26 mai 2009, <<http://www.dei-france.org>>.

DONZELOT (J.), 1996, « Les transformations de l'intervention sociale face à l'exclusion », in S. Paugam (dir.), *L'exclusion. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte, pp. 88-100.

ETIEMBLE (A.), 2002, « Les mineurs étrangers isolés en France, évaluation quantitative et qualitative de la population accueillie à l'Aide sociale à l'enfance : synthèse », *Migrations Études*, n° 109, DPM, non paginé, <<http://www.caim.info/revue-informations-sociales-2010-4-page-124.htm>>.

LAACHER (S.), 2002, *Après Sangatte : nouvelles immigrations, nouveaux enjeux ?*, Paris, La Dispute.

LAACHER (S.), 2005, *L'institution scolaire et ses miracles*, Paris, La Dispute.

LAHIRE (B.), 1995, *Tableaux de famille*, Paris, Gallimard.

LEMAIRE (E.), 2009, « Apprentissage du français par les mineurs étrangers isolés : entre intégration et instrumentalisation », *Le Français aujourd'hui*, n° 164, pp. 21-31.

MILLET (M.) & THIN (D.), 2005, *Ruptures scolaires, l'école à l'épreuve de la question sociale*, Paris, PUF.

PAUGAM (S.) (dir.), 1996, *L'exclusion, l'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

TERRAIL (J.-P.), 2004, *École, l'enjeu démocratique*, Paris, La Dispute.

SCHIFF (C.) & LAZARIDIS (M.), 2003, « Une difficulté spécifique d'accès au système scolaire : les jeunes primo-arrivants en attente de scolarisation », *VEI-Enjeux*, n° 132, pp. 151-159.

LA FAIBLE SCOLARISATION EN MILIEU RURAL CAMBODGIEN S'EXPLIQUE-T-ELLE SEULEMENT PAR LA PAUVRETÉ ?

Steven PRIGENT*

Ce texte étudie les raisons qui amènent les enfants de riziculteurs cambodgiens à quitter l'école primaire. Une première section est consacrée à la description du contexte historique dans lequel s'inscrit le projet scolaire contemporain du Cambodge. La deuxième propose de prendre un village pour référence empirique et fait un état du projet scolaire tel qu'il apparaît dans l'école primaire fréquentée par les enfants de ce village. Les sections suivantes exposent différents niveaux d'analyse de l'absentéisme des élèves à l'école primaire. Ainsi, la troisième propose une réflexion sur la relation qui s'établit entre parents et enfants de deux points de vue : une participation enfantine à l'économie familiale très relative ; une intervention parentale limitée, conférant une marge de manœuvre aux enfants en matière de scolarisation. La quatrième, enfin, étudie le rapport que les parents d'élèves entretiennent avec l'institution scolaire, rapport à l'école permettant de mieux comprendre l'existence d'une telle marge de manœuvre enfantine.

L'école primaire en milieu rural : bref aperçu historique

Une difficile implantation

Jusqu'à l'instauration du protectorat, en 1863, la pagode représentait le seul système éducatif formel du Cambodge rural. Les bonzes y enseignaient la lecture des textes sacrés, inculquaient les préceptes bouddhiques et les valeurs morales à une population masculine (Martin, 1989 : 49).

La présence coloniale française est à l'origine du système scolaire cambodgien, public et mixte. Selon Ayres (2000 : 185), l'implantation de l'école sous le protectorat français reste un phénomène de faible envergure. En effet, cet "élan civilisateur" de l'époque enracine les fondements de l'école publique mais s'adresse essentiellement à une élite urbaine et ignore largement la paysannerie, qui représente pourtant la majorité de la population. Même si quelques efforts

*- Doctorant en anthropologie, EHESS, Centre Asie du Sud-Est (CASE) ; <steven.prigent@gmail.com>.

sont effectués vers le monde rural à partir des années 1930, notamment avec la rénovation des écoles de pagode – qui concernera plus de la moitié des pagodes cambodgiennes en 1952 (Bezançon, 1992 : 25) –, il convient de noter que, sous le protectorat, de nombreux enfants de paysans n'ont pas accès à l'école primaire¹.

L'indépendance du Cambodge, en 1953, ouvre une période nouvelle. Le roi Norodom Sihanouk entreprend de moderniser le pays et aspire à développer un système éducatif nationalisé et de meilleure qualité, cela en partenariat avec l'Unesco (Ayres, 2000 : 39). L'enseignement doit tout d'abord être "khmémisé", puis réadapté aux besoins socio-économiques du pays. Les écoles se multiplient et de plus en plus d'enfants de paysans (filles et garçons) investissent les salles de classe. De façon déjà plus conséquente dans le monde rural, l'école propose une alternative à la pagode ; le professeur représente l'État, la nation, la modernité, et démunit le moine de son monopole éducatif. À la fin des années 1960, tous les jeunes cambodgiens peuvent bénéficier d'une alphabétisation (Népoté, 1979 : 780). Cependant, il convient de noter qu'en dépit d'une implantation progressive de l'école primaire en milieu rural, le projet scolaire du *Sangkum*² ne rayonne pas à l'image de ses ambitions et l'enseignement reste essentiellement francophone (Ayres, 2000 : 62-63). Qui plus est, la détérioration des relations diplomatiques avec les Américains et la montée du communisme dans les années 1960 crée une instabilité politique qui ne favorise pas le projet scolaire, ces tensions annonçant plutôt une dégradation progressive du système éducatif pour les deux décennies à venir.

64

En 1970, le coup d'État du général Lon Nol marque les débuts d'une longue période de guerre. Les Khmers Rouges prennent le pouvoir en 1975 et réduisent l'enseignement à quelques heures hebdomadaires d'inculcation de l'idéologie ou d'apprentissages de savoir-faire agricoles (Martin, 1989 : 175), tout en prenant soin d'éradiquer le corps enseignant déjà existant. « L'Année Zéro »³ marque le début d'un désastre également sur le plan éducatif.

En 1979, les Vietnamiens mettent fin au régime du Kampuchéa Démocratique et participent à une période d'affrontements opposant le gouvernement cambodgien⁴ aux Khmers Rouges jusqu'à la fin des années 1990. L'école des années 1980

1– Népoté (1979 : 776) estime qu'en 1944, 15 à 20% des garçons sont scolarisés, le pourcentage des filles demeurant, lui, très faible.

2– Le *Sangkum* est le nom qui a été donné au Régime du roi Sihanouk suite à l'indépendance (1953-1970).

3– Les Khmers Rouges tentèrent d'imposer un nouveau calendrier.

4– 1979-1989 : République Populaire du Kampuchéa (sous influence vietnamienne) ; 1989-1993 : État du Cambodge ; 1993 : Gouvernement Royal du Cambodge.

doit alors être comprise comme un projet de reconstruction sous influence idéologique vietnamienne, dont l'ampleur reste très limitée, les circonstances de guerre ne permettant pas de réel développement d'un système scolaire rural accessible à tous (d'autant plus que les régions de l'ouest restèrent sous contrôle Khmer Rouge pendant plusieurs années).

Il convient alors de noter que, jusqu'à la fin des années 1980, le système scolaire n'a jamais été solidement "enraciné" dans les rizières cambodgiennes : le protectorat (1863-1953) a longtemps délaissé la paysannerie, le projet scolaire du *Sangkum* (1953-1970) a favorisé un meilleur accès à l'école mais a rapidement été affecté par l'instabilité politique, et la guerre a enrayé le développement du système scolaire pendant plus de vingt ans.

Le projet scolaire contemporain

La signature des Accords de paix de Paris, en 1991, et l'apport massif de l'aide internationale durant les années suivantes marquent les débuts d'une nouvelle période de reconstruction. Les Nations unies mettent sous tutelle un gouvernement qui se reforme en 1993⁵, cependant que de nombreuses ONG s'installent au Cambodge. Le pays, isolé pendant près de vingt ans, ouvre soudainement ses frontières à l'économie globalisée. Le projet scolaire contemporain prend racine dans ce contexte.

En 1996, une grande réforme touche le secteur de l'éducation (Va, 2006 : 83). La scolarisation en primaire, qui, d'une durée de quatre ans, était passée à cinq ans dans les années 1980, se déroule désormais sur six ans (de la 1^{ère} année à la 6^e année⁶). Le temps d'enseignement officiel est de 27 à 30 leçons (de 40 minutes) par semaine (MoEYS, 2004), réparti sur un mi-temps quotidien⁷. De nouveaux manuels scolaires sont élaborés avec la participation de spécialistes internationaux et se substituent progressivement à ceux publiés sous l'influence des Vietnamiens. Le contenu de l'enseignement articule ainsi références locales et standards internationaux.

5- La préparation des élections deux ans après les Accords de Paris s'est déroulée sous le contrôle de l'Autorité Provisoire des Nations unies au Cambodge (APRONUC).

6- La 1^{ère} année correspond au CP, la 2^e année au CE1, et ainsi de suite... (à ceci près qu'il y a 6 classes de primaire et 3 pour le premier cycle du secondaire, contre respectivement 5 et 4 en France).

7- Le nombre de salles de classe et d'enseignants qualifiés étant insuffisant, les élèves se répartissent en deux groupes pour pouvoir partager les infrastructures et les ressources humaines : ceux du matin étudient de 7 h à 11 h, ceux de l'après-midi, de 13 h à 17 h. Les deux groupes d'élèves étudient de façon alternée, soit le matin (la semaine A), soit l'après-midi (la semaine B).

Durant le régime Khmer Rouge, le corps enseignant a beaucoup souffert (et plus largement, la catégorie des urbains lettrés). Beaucoup de professeurs ont trouvé la mort, d'autres ont pu quitter le pays (Martin, 1989 : 219). Au début des années 1980, le Cambodge manque cruellement de professeurs et les quelques rescapés hésitent d'ailleurs à revendiquer leurs compétences. Ainsi, l'urgence est telle que toute personne dotée d'un minimum de connaissances est sollicitée pour les diffuser. Les enseignants des années 1980 sont donc eux-mêmes très peu allés à l'école. Au début des années 1990, de nombreux professeurs de l'école primaire n'ont jamais franchi le cap du collège. La formation et la sélection deviennent cependant plus exigeantes à partir de 1996, et le nombre de professeurs sans le baccalauréat se fait aujourd'hui de plus en plus rare.

Comme de nombreux pays, le Cambodge relève le défi d'une *Éducation Pour Tous*, lancé à la conférence de Jomtien en 1990 puis réactualisé à celle de Dakar dix ans après. Ce projet est appuyé depuis 2001 par le programme *Child Friendly School*, initiative de l'Unicef visant à placer l'enfant au centre des pratiques pédagogiques et à rendre l'environnement scolaire attrayant.

Aujourd'hui, même si la distance à l'école secondaire reste toujours problématique en milieu rural, l'école primaire s'est suffisamment rapprochée des foyers pour être géographiquement accessible. En ce début de XXI^e siècle, la plupart des enfants cambodgiens revêtent l'uniforme. Le nombre d'écoles primaires a doublé en 20 ans et le ministère de l'Éducation affiche un taux net de scolarisation de 94,4% en 2009 (94% pour la population féminine) (MoEYS, 2009).

Une réalité empirique : l'école primaire de Banteay Cha⁸

Contexte et méthodologie

Thnaot choom est un village de 126 foyers, situés à sept kilomètres de la capitale provinciale de Kampong Cham et à un kilomètre de la route nationale en direction de Phnom Penh. La riziculture de saison et le travail dans le secteur secondaire (impliquant un phénomène de migrations) représentent les activités économiques majeures des villageois⁹. L'école primaire la plus proche est située

8– Afin de préserver l'anonymat des personnes interrogées, les noms des deux villages ont été modifiés.

9– Nous n'aborderons pas dans ce texte les inégalités économiques entre les familles du village dans la mesure où nous n'avons pas observé qu'elles impliquent des différences de longévité scolaire *dans le primaire*. En d'autres termes, il n'apparaît pas qu'un enfant de famille pauvre étudie moins longtemps, en primaire, qu'un enfant de famille riche. Nous verrons que cela n'est pas si étonnant dans la mesure où les enfants contribuent bien peu à l'économie familiale, et que les parents, quoique plus ou moins riches, partagent un même rapport

au village de Banteay Cha, à cinq cents mètres. Comme souvent au Cambodge, l'école a été construite à côté de la pagode.

J'effectue mes recherches à Thnaot choom depuis plus de deux ans et m'intéresse à la vie enfantine de ce village. Je partage plus précisément le quotidien d'une famille, en côtoie régulièrement une dizaine, et rencontre les autres plus occasionnellement. Je consacre beaucoup de temps à observer la vie quotidienne des enfants, à participer à leurs activités et à recueillir leur discours, ceci en parallèle de discussions avec les adultes et d'observations de leurs pratiques éducatives. J'ai aussi longtemps enquêté à l'école primaire de Banteay Cha, démarche ethnographique consistant à m'asseoir en classe et à observer, à discuter avec les professeurs ainsi qu'à "traîner" dans la cour de récréation. C'est à ce contexte micro-localisé que je ferai référence dans ce texte.

À Thnaot Choom, tous les enfants de plus de sept ans sont ou ont été scolarisés. Tous s'inscrivent à l'école et y accomplissent un parcours qui peut s'étendre de quelques années à l'accomplissement d'une scolarité complète. La longévité scolaire est en effet très relative. Mais, dans un premier temps, il conviendra de noter que, si tous les enfants s'inscrivent à l'école primaire, être scolarisé ne signifie pas pour autant étudier.

Dysfonctionnements du projet scolaire en milieu rural

Le projet scolaire initié par l'État dans les années 1990 et annonçant, on l'a dit, 94,4% d'enfants scolarisés en 2009 laisse apparaître, lorsque l'on observe une école rurale de l'intérieur, de nombreux dysfonctionnements. Ethnographe témoin, je tâcherai ici de faire brièvement état du projet scolaire cambodgien tel qu'il apparaît dans une école primaire située, comme souvent au Cambodge, au milieu des rizières¹⁰.

Plusieurs éléments d'observation laissent supposer une faible qualité de l'enseignement, phénomène qui s'illustre déjà lorsque l'on constate le décalage entre les objectifs inscrits dans les manuels et le peu de connaissances acquises par les élèves. Nous pouvons par exemple mentionner le fait qu'il n'est pas rare qu'un enfant de 4^e année ne sache pas multiplier 2 par 3 ou ne sache pas écrire, qu'une

à l'école, du fait de leur histoire commune. La corrélation entre les différences de niveau de vie et la longévité scolaire est par contre bien avérée lorsqu'il s'agit du secondaire, l'offre de travail rémunéré entrant alors en concurrence avec l'offre scolaire.

10– En effet, j'écarte ici la scolarisation en ville, qui est un phénomène spécifique, notamment du point de vue du coût de l'école primaire et de l'articulation public/privé.

filles de 3^e année ne sache pas écrire 185 en chiffres ni parfois même son nom, ou qu'un garçon de 5^e année ne sache pas écrire plus de quelques mots¹¹.

Comme mentionné précédemment, les professeurs les plus anciens enseignant à l'école primaire ont à peine franchi le cap du collège et n'ont quasiment pas reçu de formation, ceci du fait de l'histoire récente. D'après les statistiques officielles (MOEYS, 2009), 64,4% des professeurs de la province de Kampong Cham n'ont jamais étudié au lycée. Le renouvellement du corps enseignant aujourd'hui semble d'ailleurs prioritaire dans l'enseignement secondaire, afin que les élèves ne soient pas plus diplômés que leurs professeurs.

Par ailleurs, le temps d'enseignement officiel est loin d'être appliqué. Les professeurs sont très souvent absents, voire – pour certains – plus souvent que leurs élèves. Lorsque ceux-ci viennent, ils arrivent toujours après les élèves (qui, eux, sont à l'heure) et passent une grande partie de leur temps à discuter dans la cour. Il est fréquent de constater que les professeurs n'enseignent qu'environ deux heures sur les quatre heures quotidiennes. Le fait que ceux-ci passent la plupart de leur temps en dehors de la salle de classe est, de leur point de vue, lié à leur faible salaire, pris en charge par l'État et ne dépassant pas les 60 dollars par mois. Il est ainsi fréquent que l'enseignant doive compléter son revenu par d'autres activités, ou qu'il aspire tout simplement à un salaire d'efficiencia. Ajoutons que l'absentéisme des professeurs – qu'aucune inspection scolaire ne sanctionne en milieu rural – n'offre probablement pas aux élèves un modèle favorisant l'implication dans les études.

D'autre part, la pédagogie mise en œuvre en classe se fonde essentiellement sur la répétition et le recopiage. Les exercices courants consistent à lire à voix haute collectivement (ce qui interdit toute vérification individuelle de l'acquisition des connaissances de la part du professeur) ou à recopier les pages du livre. Les enfants apprennent "par cœur" à lire et à écrire, type de pédagogie que l'on retrouve dans l'enseignement religieux dispensé depuis des siècles à la pagode. Le projet *Child Friendly School* mentionné plus haut cherche notamment à contrebalancer ce phénomène, mais se heurte à une conception de l'éducation qui n'a pas pour habitude de « placer l'enfant au centre ». Par exemple, ce programme propose, depuis 2001, de faire dessiner les enfants dans une perspective éducative. À Banteay Cha, plusieurs salles de classe ont dès lors été décorées, mais la

11– Le fait qu'il ait pu atteindre le 5^e grade est probablement dû à la pression du ministère, qui ne peut se permettre d'afficher un taux catastrophique de redoublement (taux officiel de 10,1% sur la période 2005-2009). En général, ceux qui redoublent sont ceux qui ont été absents toute l'année ; les autres passent en classe supérieure.

plupart des dessins ont été réalisés par les professeurs ou par les quelques élèves jugés « capables » (*chèh*) de le faire¹².

L'examen n'est pas vraiment un contrôle de connaissances individuel puisque le professeur annonce souvent le sujet à l'avance (ou du moins les pages à réviser), s'absente régulièrement de la salle de classe lors de l'épreuve, et intervient peu lorsque les enfants discutent entre eux le contenu des réponses (ou la case à cocher)¹³.

Enfin, l'équipement matériel est très limité et le nombre de manuels est insuffisant. La directrice de l'école estime à ce propos que les écoles situées sur la route nationale, et de ce fait plus "visibles", reçoivent toujours plus d'argent de la part du ministère et sont alors mieux équipées.

Tous ces éléments d'enquête ne favorisent pas une évaluation réconfortante du projet *Éducation pour Tous*, dont les objectifs sont censés être atteints avant 2015. Même avec les soutiens qu'il reçoit, il reste difficile de croire que le Cambodge puisse y parvenir.

Ceci étant dit, je soulèverai un dernier dysfonctionnement, phénomène qui sera au centre des réflexions de cet article, à savoir le fort absentéisme des élèves.

L'enfance scolarisée absente

De nombreux enfants scolarisés en primaire sont fréquemment absents : certains ne viennent qu'occasionnellement, d'autres arrêtent puis reprennent, d'autres encore quittent l'école définitivement, et certains voient dans le redoublement le signe qu'ils feraient mieux d'arrêter. Il est d'ailleurs assez difficile de faire la différence entre absentéisme provisoire et définitif.

À un niveau national, le ministère affiche 8,8% d'enfants qui ont abandonné l'école sur la période 2005-2009, chiffre qui se retrouve officiellement au niveau provincial. À l'école de Banteay Cha, le travail d'enquête révèle qu'environ un enfant sur quatre ne vient pas régulièrement. L'enfance scolarisée absente est donc un phénomène qui concerne près de 25% de la population inscrite.

12- J'ai plusieurs fois demandé aux élèves de dessiner librement ou en fonction d'un thème précis. À chaque fois, ces derniers ouvraient spontanément leur manuel afin de recopier une illustration de leur choix. Au Cambodge, un enfant ne dessine que ce qu'il « sait » (*chèh*) dessiner – qui plus est dans une salle de classe.

13- Une jeune fille de Phnom Penh disait à ce propos qu'il était de coutume de donner de l'argent au professeur avant un examen important, ceci permettant de "tricher" librement. Ce phénomène semble cependant plutôt caractéristique des écoles secondaires et urbaines.

Je tâcherai d'apporter des éléments de réponse à la question suivante : comment comprendre le fait que les enfants de Thnaot Choom quittent l'école primaire, qu'il soit question de fort absentéisme ou de départ définitif ?

Une enfance libre d'étudier ?

Scolarisation et économie familiale

Enfance et riziculture

Contrairement aux idées reçues, la riziculture de saison, pratiquée à Thnaot Choom comme dans de nombreux villages au Cambodge, n'est pas un handicap à la scolarisation. Cette activité, qui se déroule de juin à janvier, représente concrètement quarante jours de travail répartis sur six ou sept mois¹⁴. Ceci varie bien sûr selon la surface détenue, qui atteint rarement un hectare par famille à Thnaot Choom. Ces quarante jours se divisent essentiellement en quatre catégories : le semis, le labour/hersage, le repiquage, la moisson¹⁵. Le reste du temps, il s'agit d'entretenir la rizière, de s'assurer que les conditions de croissance du paddy sont optimales (sarclage, ajout d'engrais, assèchement, etc.).

70

Le semis, concentré dans les pépinières, prend à peine plus d'une journée. Le labour et le hersage, qui nécessitent environ dix jours de travail¹⁶, sont accomplis par tout homme doté de la force physique nécessaire, le plus souvent le père. Les activités de repiquage et de moisson peuvent durer une quinzaine de jours chacune et représentent un lourd travail, qui implique de la main-d'œuvre. Mais lorsque les parents ont besoin d'aide, ils recourent éventuellement à certaines "solidarités" en faisant appel à deux ou trois adultes venant les aider à travailler pendant trois ou quatre jours (en échange d'argent ou de travail en retour), bien plus qu'ils ne font appel à leurs enfants. Ces deux activités, qui ne représentent au final qu'un mois de travail par an, sont bien peu effectuées par les enfants. Ajoutons par ailleurs que les vacances scolaires ont lieu à l'époque du repiquage du riz léger (août-septembre).

Néanmoins, les enfants sont souvent sollicités pour aider leurs parents à porter les bottes de paddy une fois celui-ci moissonné, en chargeant la charrue ou en les

14- Information empirique et bibliographique (Delvert, 1961 ; Pillot, 2008). Estimation de 40 jours pour une moyenne de 70 ares, chiffre bien évidemment indicatif puisque relatif à la qualité du sol et à la maîtrise de l'eau.

15- Vannage et battage sont aujourd'hui mécanisés.

16- Il faudrait aussi souligner que de nombreux pères de famille louent leurs services pour labourer les champs d'autres familles. Dans ce cas-là, ils consacrent donc plus de dix jours par an à l'activité de labour.

transportant des rizières vers la maison. La plupart du temps, ils accomplissent ces tâches hors du temps de cours. Ils profitent aussi parfois de l'occasion pour louer leurs services auprès d'autres familles et ainsi gagner un peu d'argent – argent qu'ils ne partagent pas avec leurs parents et qu'ils destinent plutôt à des dépenses personnelles (friandises, parures, objets ludiques, etc.). Ce n'est qu'occasionnellement, lorsqu'un champ vient d'être moissonné complètement et que le transport des bottes de paddy s'annonce long et fastidieux, que les enfants quittent l'école sur demande de leurs parents.

Globalement, les enfants de moins de 13-14 ans ne travaillent pas dans les rizières, et la riziculture de saison ne constitue pas un réel handicap à la scolarisation. Ce n'est qu'exceptionnellement, quelques journées par an, que les parents incitent leurs enfants à quitter l'école pour les aider aux champs.

Les pâturages

La gestion du cheptel mobile est une activité qui concerne beaucoup plus les enfants – et surtout les garçons. Après six mois d'école puis deux semaines de vacances au nouvel an khmer, c'est l'époque des pâturages contrôlés. Les rationalités qui guident cette activité font de l'absentéisme scolaire un phénomène ici plus complexe à comprendre.

Lorsque les premières pépinières, puis rizières, apparaissent en mai ou en juin, les mouvements des bovins et des buffles doivent être surveillés (les champs ne sont pas clôturés). De 11 h à 17 h en moyenne, les enfants les accompagnent tous les jours aux alentours du village. Puis, lorsque la végétation devient suffisamment abondante, à partir du mois de septembre, les enfants, un peu las de gambader tous les jours dans les rizières depuis plus de deux mois, peuvent préférer prendre deux heures chaque jour pour aller couper de l'herbe et nourrir les bêtes sous la maison (stabulation). Ils disposent ainsi de plus de temps libre et peuvent très facilement combiner cette activité avec les études, qui ont repris début octobre.

Cependant, il convient de préciser que, si la stabulation permet un certain temps libre pendant deux ou trois mois, et que cette période n'est donc pas défavorable aux études, celle-ci n'est possible que dans la mesure où la famille n'élève pas plus de deux ou trois bêtes. Si cela est généralement le cas pour les buffles¹⁷, les Khmers les destinant bien plus au labour qu'à la consommation, certaines familles font parfois le choix d'élever cinq ou six vaches, dont le commerce est assez profitable. Dans ce cas-là, la quantité d'herbes et de foin nécessaire rend la stabulation

17- Qui se substituent de plus en plus aux bovins ces dernières années, la porosité croissante des sols ne permettant plus aux vaches de les labourer.

impossible, et les jeunes gardiens doivent surveiller leurs bêtes tous les jours durant la période de riziculture. Ce phénomène reste néanmoins minoritaire.

À partir du mois de novembre, la végétation commence à se raréfier et la stabulation devient plus difficile : les bêtes doivent à nouveau être accompagnées plus constamment. En décembre, de premières rizières moissonnées sont à nouveau disponibles. Les bêtes sont alors attachées dans ces champs le matin pour y paître, puis sont amenées loin du village pour compléter leur alimentation l'après-midi. Enfin, les rizières sont entièrement moissonnées ; il n'est plus nécessaire de les protéger des buffles et des bovins, dès lors lâchés librement du matin au soir. La seule obligation de saison sèche consiste à guider les buffles vers un point d'eau en fin de journée, épisode quotidien indispensable à leur métabolisme.

L'activité de pâturages contrôlés, qui accapare ainsi de nombreux enfants plusieurs mois par an, peut donc poser problème du point de vue de leur scolarisation, notamment lorsqu'ils étudient l'après-midi. Les choses doivent alors être précisées. Tout d'abord, l'enfant – et surtout le garçon – est le premier responsable des mouvements bovins et bubalins, mais il n'est pas le seul. En effet, l'école primaire étant à mi-temps, les membres de la famille peuvent assez facilement se répartir l'emploi du temps. Il est par exemple fréquent que le père remplace son fils lorsque celui-ci part à l'école, ou que deux frères ou deux cousins accompagnent les troupeaux chacun leur tour. Mentionnons aussi ces trois filles étudiant en 4^e et 5^e année, qui affirment que leur mère ou leur grand-frère les remplace lorsqu'elles étudient l'après-midi. « *On tourne* », disent-elles (*phhla wvén knee*). Selon une mère de famille, son enfant « *étudie et s'occupe des pâturages à la fois* » (*reen phornng meul co phornng*). Cette activité économique indispensable tous les jours plusieurs mois par an peut donc être assumée par plusieurs personnes – en témoignent ces familles qui parviennent très bien à combiner école et pâturages. Rappelons aussi que les vacances scolaires ont lieu en août et en septembre, période durant laquelle la stabulation n'a pas encore fait son apparition.

Il est aussi intéressant de souligner que, du point de vue des enfants, cette activité rompt avec la monotonie de la routine scolaire (qui dure depuis six mois), est amusante (du moins dans un premier temps), offre un moyen de se retrouver entre pairs loin des adultes, et permet l'affirmation d'un rôle dans la famille. L'enfant pourra alors parfois préférer amener les buffles dans les rizières qu'aller à l'école, comme l'ont d'ailleurs exprimé certains parents. Lorsque cette tâche enfantine menace les études, c'est certes parce que celle-ci contribue au bon fonctionnement de l'économie familiale, dotant les enfants d'une lourde responsabilité en matière de protection des rizières non clôturées, mais aussi parce qu'elle est une activité socialement valorisée et qu'elle est l'occasion d'un bon moment partagé entre pairs.

C'est lorsque les parents sont occupés aux champs durant le repiquage et la moisson que les procédés de remplacement dont nous venons de témoigner deviennent plus difficiles, et que les enfants se retrouvent souvent seuls à devoir accompagner les bêtes. Si les enfants travaillent très peu aux champs, l'activité de riziculture, corrélée à l'élevage des bovins et des bubalins, menace ainsi indirectement leurs études. C'est donc durant ces deux périodes d'activité que l'économie familiale interfère concrètement avec la scolarisation des enfants en primaire.

Une adaptation de l'emploi du temps scolaire durant le repiquage et la moisson pourrait éventuellement pallier ce problème. En effet, les enfants qui étudient de la 1^{ère} à la 3^e année sont en général trop jeunes pour s'occuper des bêtes, dont nous rappelons que les déplacements commencent vers 11 h, heure à laquelle les élèves quittent l'école. En d'autres termes, la population des gardiens de troupeaux se concentre essentiellement dans les trois derniers grades du primaire. Peut-être serait-il intéressant de proposer aux professeurs de 4^e, 5^e et 6^e année d'enseigner le matin, et aux élèves des trois premiers grades d'étudier l'après-midi. Ceci pourrait probablement faciliter l'organisation des activités scolaires et agricoles pendant le repiquage et la moisson¹⁸.

La garde des cadets, la pêche de rizières et autres "faux problèmes"

Lorsque la mère est occupée aux champs (maximum 40 jours par an), elle peut confier son enfant en bas âge à la grand-mère ou à sa fille aînée. Tout comme l'activité de pâturage, la garde du cadet est donc une tâche qui interfère avec la scolarisation durant le repiquage et la moisson, notamment lorsqu'aucun grand-parent n'est disponible. Mais ce n'est alors que temporairement que la jeune fille devra s'occuper de son cadet. En outre, il n'est pas rare que les enfants en bas-âge accompagnent leur mère dans les rizières lorsque celle-ci bénéficie d'un point d'ombre. La fille aînée peut ainsi se libérer pour aller étudier 4 heures par jour.

La pêche de rizière, mixte quoiqu'à prédominance masculine, se pratique très tôt le matin ou à la tombée de la nuit (moments privilégiés de capture des poissons et batraciens). Elle ne se déroule donc pas lors du temps scolaire – à moins que les enfants ne préfèrent quitter l'école au profit de cette activité qu'ils considèrent comme très ludique.

Ajoutons aussi que les filles de moins de 13 ans font très peu la cuisine, de même que les activités qui consistent à faire le ménage ou à aller chercher de l'eau prennent peu de temps et n'interfèrent pas avec l'activité scolaire.

18– Reste néanmoins le fait que de nombreux professeurs sont des riziculteurs, qui quittent l'école pour s'affairer aux champs. Nous voyons là encore que la faiblesse des salaires est un problème de taille.

Enfin, mentionnons le fait qu'aujourd'hui, les écoles primaires sont de plus en plus nombreuses et que la distance n'est plus un réel problème. L'école de Banteay Cha est située à cinq cents mètres de Thnaot Choom. En outre, contrairement aux écoles primaires des villes, au collège et au lycée, cette école est quasiment gratuite : les parents donnent de l'argent à leurs enfants pour acheter des gâteaux vendus à l'école (sans obligation d'achat) et occasionnellement pour financer les feuilles d'examen (photocopies payées par le professeur et non par le ministère). Pour les villageois, l'école primaire ne coûte pas cher.

Quand l'école primaire n'absorbe pas une force productive

Appliquer la valeur que les sociétés occidentales accordent au travail au contexte khmer rural reviendrait à faire preuve d'ethnocentrisme. Aussi évident que cela puisse paraître, il convient de rappeler qu'un employé de l'Unicef n'a pas le même rapport au travail qu'un riziculteur. La riziculture de saison est un dur labeur, mais il ne faut pas se méprendre en présupposant que celui-ci accapare physiquement les paysans tous les jours de la semaine pendant des mois, de même que l'"accomplissement" de la personne par le "travail" ne prend pas la même signification qu'en Occident. On l'a dit, la riziculture représente concrètement quarante jours de travail par an pour les familles, qui disposent en général de moins d'un hectare, et l'articulation du temps libre au temps de production de richesse n'est pas toujours dichotomique.

74

Le propos défendu ici consiste à affirmer qu'à Thnaot Choom, les activités économiques familiales ne constituent pas une réelle contrainte à la scolarisation en primaire. Lorsque les parents envoient leurs enfants à l'école, ils ne renoncent pas vraiment à une force productive. Seuls les pâturages contrôlés durant le repiquage et la moisson peuvent poser problème, spécialement pour les garçons, et nous avons supposé qu'un ajustement de l'emploi du temps scolaire durant ces deux périodes pourrait en effet permettre de faire face au phénomène de déscolarisation qui leur est associé. Mais, d'une façon générale, à l'échelle d'une année scolaire, les activités économiques et domestiques ne sont contraignantes qu'occasionnellement.

Il pourrait alors être observé que la riziculture de saison est majoritaire mais qu'elle n'est pas le seul type de riziculture existant. En effet, les villages ayant une meilleure maîtrise de l'eau peuvent cultiver un riz de contre-saison ou procéder à du maraîchage. L'activité agricole y est donc plus importante et ne se limite pas à quarante jours de travail par an. Mais, dans ce cas-là, ceci sous-entend un enrichissement qui laisse à penser que les parents pourront d'autant plus facilement faire ce que les familles de Thnaot Choom font déjà, à savoir financer la location de main-d'œuvre plutôt que d'employer leurs enfants. Quoiqu'il en soit, les parents qui n'ont pas les moyens d'employer de la main-d'œuvre préfèrent travailler trois jours de plus, plutôt que d'impliquer leurs enfants : les Cambodgiens qui travaillent la

terre n'ont pas vraiment besoin de faire appel à eux pour des raisons économiques, du moins pas au point que cela interfère avec la scolarisation à l'école primaire. Ceci est par contre très différent pour les "sans-terres" migrant en périphérie urbaine, et nous voyons bien là que notre argument se positionne finalement beaucoup plus en faveur d'une « raison utilitaire » que d'une « raison culturelle »¹⁹.

C'est à partir de l'âge de 15-16 ans que le monde du travail (essentiellement dans les usines et dans le bâtiment) concurrence le monde scolaire. En âge de travailler dans le secteur secondaire, ces jeunes personnes représentent une force productive susceptible d'alimenter le revenu familial et affirment de ce fait leur identité. C'est aussi à cet âge-là qu'ils commencent à participer à la riziculture familiale ou louent leur force de travail dans les champs d'autres familles. Mais ce n'est pas le cas pour les enfants de paysans inscrits à l'école primaire. La seule raison économique ne suffit pas pour comprendre l'absentéisme.

Marges de manœuvre : intervention parentale, pouvoir de décision enfantin

Fin de la petite enfance et tentative de scolarisation

À l'âge de 6 ans, l'enfant est censé entrer à l'école. Il n'est cependant pas rare que les parents scolarisent leur enfant puis constatent que celui-ci n'est pas encore prêt à étudier. Certains entrent ainsi en 1^{ère} année deux ou trois fois consécutives, non pas tant parce qu'ils redoublent mais bien parce qu'ils ne supportent pas la violence de cette transition. Ainsi une grand-mère disait que Pheep, âgé de 9 ans, entamait sa seconde 1^{ère} année « *parce qu'il n'osait pas aller à l'école l'an passé* » (*via at heean tao têt*). Srey Naèn et Vwee ont elles aussi très vite quitté l'école car elles pleuraient tout le temps, me disent leurs mères. Ou encore Leen, jugé déficient sur le plan mental, a-t-il renoncé plusieurs fois en conséquence des railleries dont il était victime dans sa salle de classe. Dans tous ces cas, les parents observent le comportement de l'enfant et respectent sa volonté ; si celui-ci pleure, refuse, n'ose pas, alors, c'est qu'il n'est pas encore prêt. La réussite de l'entrée à l'école dépendra donc de l'enfant lui-même, de sa façon de vivre cette toute nouvelle expérience qu'est l'éloignement du foyer et l'entrée dans le monde scolaire. Ainsi l'enfant peut-il facilement quitter l'école alors qu'il vient tout juste d'y entrer²⁰.

Pour comprendre ce phénomène, il peut-être intéressant de considérer qu'il correspond à un moment de "sortie" de la petite enfance, petite enfance qui, en milieu rural, est conçue comme une période de grande vulnérabilité. En effet,

19- J'emprunte ici les termes à Sahlins (1976).

20- C'est en partie pour cela qu'il est fréquent de voir des enfants de 13 ou 14 ans toujours scolarisés en primaire.

la mortalité infantile à Thnaot Choom est un phénomène suffisamment préoccupant pour que les parents surveillent leurs enfants en bas âge avec une grande attention²¹. De nombreuses techniques de protection sont d'ailleurs mises en œuvre pour faire face à tout type de danger : souffles et crachats, talismans, rituels de venue au monde, dation du nom et modification de celui-ci si besoin est, biomédecine, etc. La petite enfance côtoie suffisamment la mort pour faire l'objet d'une grande protection.

Durant cet âge de la vie, l'entourage de l'enfant (essentiellement la mère et la grand-mère du foyer) l'observe attentivement et interprète des signes, physiques ou comportementaux. Parmi ceux-ci, le pleur et la maladie semblent être des plus considérés. La façon dont un enfant en bas âge se "présente" et se comporte est ainsi, du fait d'un danger de mort toujours latent, dotée d'une certaine crédibilité et respectée pour ce qu'elle est.

L'enfant qui entre à l'école primaire est plus ou moins sorti de cette période ambivalente, et nous pouvons supposer que des parents ayant veillé sur leur progéniture avec une grande attention pendant plusieurs années acceptent difficilement de lui "infliger" la "violence" que constitue cette transition vers l'enfermement scolaire. L'école n'est-elle pas une institution qui impose à l'enfant de rompre avec le foyer ? À Thnaot Choom, lorsque cette rupture est jugée trop difficile, les parents préfèrent attendre l'année suivante.

76

Ce qui semblait essentiel de soulever ici, c'est qu'à Thnaot Choom, l'entrée à l'école primaire est une tentative.

Référence à la capacité, pouvoir de décision infantin

Je me suis entretenu de nombreuses fois avec les parents à propos des raisons pour lesquelles leurs enfants quittaient l'école primaire²². La plupart du temps, ceux-ci ont répondu que c'était parce que l'enfant était inadapté et/ou parce qu'il l'avait décidé. Ces deux types d'explication sont revenus régulièrement dans les discours.

Pour ce père de famille, par exemple, certains enfants veulent étudier, d'autres non. De nombreux parents estiment que leur fils (ou fille) a arrêté car il « *étudiait sans accumuler de savoir* » (*reen at chèh*), ou qu'il « *étudiait mais que*

21– En 2006, le taux de mortalité infantile était de 65 pour mille (enfants de moins de 1 an).

22– J'ai aussi interrogé les enfants mais les réponses enfantines se conformaient au rôle qu'ils doivent jouer face à un adulte. Nous voyons là que le fait de quitter l'école est connoté négativement aux yeux des parents, et qu'un enfant préférera ne pas répondre que c'est parce qu'il n'aime pas l'école qu'il l'a quittée, par soucis de bien jouer son « rôle d'enfant ».

ça ne venait pas » (*reen at kaeut*), ou encore qu'il « *étudiait mais ne mémorisait pas* » (*reen at tjam*). D'autres parents pensent que si leur fils a arrêté, c'est parce que son cerveau est comme ça, il ne mémorise pas (*at chèh! khooueu k'bal via eugnjeung! at tjam*). Une mère de famille ironise à propos de sa fille de 9 ans : « *elle en savait beaucoup trop!* » (*via chèh chrol!*). Un autre critère d'appréciation souvent mentionné lors des conversations est l'intelligence de l'enfant. Si l'enfant est jugé non intelligent (*at chlat*), alors sa scolarisation devient moins nécessaire²³. Il est important de souligner que les parents n'estiment pas avoir de rôle à jouer à ce niveau. L'intelligence de leur enfant est une donnée sur laquelle il est difficile d'agir, le résultat d'une hérédité cognitive et karmique. Ainsi, les parents observent l'évolution de leur enfant : sait-il lire après trois ans passés à l'école ? Sait-il écrire son nom ? Lit-il les paroles des chansons de karaoké à la télévision ? Une mère de famille, après s'être plaint tout l'an dernier des faibles capacités intellectuelles de sa fille, s'extasie aujourd'hui : « *Regarde, elle est en 3^e, et elle arrive à lire, en 3^e ! Il y en a plein qui ne savent pas encore dans sa classe* ».

Il arrive aussi que les parents se réfèrent au *nissay* de leur enfant pour expliquer son comportement scolaire. Le *nissay* est une composante de la personne qui marque son attirance et sa "compatibilité" avec un autre individu, un lieu ou une activité. Ainsi, lorsqu'un enfant arrête d'étudier, c'est parfois parce que celui-ci n'a pas de *nissay* avec les études (*k'min nissay jimooy kajongreen/nissay via jong reen reu meun jong reen*). Seeak donne l'exemple suivant : « *Sur cinq enfants, il y en a par exemple trois qui étudient sans accumuler de savoir, et deux qui y parviennent. Ces deux-là, ils ont du nissay [avec les études], c'est pour cela qu'ils savent* » (*kone pram nèak, reen at chèh bey nèak, reen chèh taé pi nèak té. A-nong min nissay haeuy baan chèh*).

Un élément cité de façon récurrente est aussi la paresse de l'enfant, simple constat qui n'amène pas forcément de réaction parentale. Un vieil homme témoigne d'un phénomène analogue à propos de l'ordination à la pagode : « *S'il ne parvenait pas à apprendre les textes sacrés, il était défroqué* » (*dol pèl reen thoa at chèh, seuk haeuy*).

Ces explications ne sont bien entendu pas exclusives les unes des autres. Rapportons les propos de ce jeune père de famille : « *Les enfants sont fainéants, ils ne veulent pas étudier. Cela vient des enfants, pas des professeurs ni des parents. Les parents veulent que leurs enfants étudient, mais certains, ils étudient sans accumuler de savoir. À Thnaot Choom, le plus souvent, les enfants de plus de dix ans arrêtent*

23- Le redoublement est d'ailleurs interprété comme le signe d'un manque d'intelligence ou d'une inadap-tation, et devient alors un facteur d'abandon scolaire.

*d'étudier, quand ils ne parviennent pas à accumuler de savoir. Parfois aussi, pour certains, c'est lié au niveau de vie. Ceux qui sont pauvres, s'ils envoient leur enfant à l'école, il n'y a personne pour s'occuper des vaches*²⁴. « En fait, ajoute-t-il pour conclure, si l'enfant ne parvient toujours pas à étudier, il retourne s'occuper des vaches » (*reen meun chèh dodaèl tao meul co vweng*).

Enfin, beaucoup expriment de façon tout à fait explicite que ce sont les enfants qui décident d'eux-mêmes (*via chop khloun aèng*). « Et puis, de toute façon, il n'y va pas, qu'est-ce que tu veux qu'on fasse, on ne va pas le frapper ! », dit une autre femme.

Une marge de manœuvre infantine

Faire apparaître un pouvoir de décision des enfants ne signifie pas affirmer une totale passivité parentale. Les parents exercent bien sûr une certaine autorité en matière de scolarisation : ils font des réflexions, commentent négativement la paresse de leur enfant, et l'incitent verbalement à aller étudier. C'est d'ailleurs bien parce que leurs parents les y poussent que l'on voit des élèves venir à l'école trois ou quatre jours par semaine²⁵. Cependant, à ces parents qui n'ont pas ou guère fréquenté eux-mêmes l'école, ceci apparaît insuffisant pour s'opposer à la décision infantine, qui semble toujours prévaloir.

78

En effet, les explications recueillies auprès des parents montrent qu'ils observent le comportement scolaire de leur enfant, constatent si celui-ci s'est adapté ou aime aller étudier, et accordent une valeur suffisamment importante à ce constat pour en faire un facteur majeur d'explication de l'absentéisme scolaire. L'idée proposée ici est donc que les parents se donnent un faible pouvoir d'intervention sur la destinée scolaire de leurs enfants et qu'ils leur offrent, de par cette attitude, une certaine marge de manœuvre et un pouvoir de décision dans ce domaine. En matière de scolarisation, les parents constatent et acceptent bien plus qu'ils n'obligent, les enfants "émettent" et décident bien plus qu'ils n'obéissent²⁶.

24– *Khmeng k'tchieul, via at jong reen, via mok pi khmeng, meun mairn mok pi kru té, meun mairn mok pi oepook m'day té, oepook nday mooy mooy jong aoy kaun reen, pontae mok kla via reen at chèh. Nao phoom Thnaot Choom, piekchran, khmeng khmeng ayoo 10 jeeang, chop reen chran na; proeue koat reen at jèh, haeyu joonkal, neak kla, pah poal neung jeeveuphheep daé. Jeeveuphheep at kroopkroan, aoy kaun tao reen tao, at min neak meul ko eugnjeung haeyu tao tweu ey.*

25– Il pourrait aussi être remarqué que les parents agissent sur le bon déroulement de l'apprentissage scolaire par l'alimentation, jugée très importante car ayant des répercussions sur l'intelligence de l'enfant.

26– J'ajouterais que ce phénomène se retrouve peut être aussi dans les activités économiques ; en témoigne l'exemple suivant : alors que je repiquai le riz avec deux mères de famille, deux garçons de 13 et 10 ans qui passaient par là furent conviés par leurs mères à participer. Après 10 minutes de repiquage, ces derniers se mirent à jouer en se bagarrant dans la boue et délaissèrent ainsi le groupe de travail. L'une des deux femmes émit alors un bref reproche, sans pour autant que cela change quoique ce soit : les garçons continuèrent à jouer, pendant 20 minutes, et ne revinrent pas repiquer. Rapportons aussi l'exemple de ce père qui estime devoir s'occuper des buffles tous les jours, car son fils de 10 ans est trop paresseux pour le faire. Ces exemples

Doit-on y voir une contemplation et une acceptation ? Doit-on penser que, de par une certaine prédestination, l'enfant porte déjà en lui les composantes de son accomplissement individuel ? Que les parents ne peuvent intervenir sur une innéité karmique et cognitive ? Une telle interprétation culturaliste reste très spéculative et nous nous contenterons ici de laisser la question ouverte de savoir s'il est pertinent de lier la composante bouddhique de la relation sociale (en l'occurrence entre parents et enfants) à l'action (téléologique) de scolarisation.

Nous préférons interroger l'existence d'une telle marge de manœuvre en étudiant le rapport que les parents entretiennent avec l'institution scolaire. Que représente l'école du point de vue des parents d'élèves et dans quelle mesure cette représentation permet-elle de comprendre le pouvoir de décision enfantin mis en avant ici ?

L'école du point de vue des parents d'élèves

Lorsque l'on aborde la déscolarisation en primaire à travers l'étude du rapport (des parents) à l'école, deux points essentiels apparaissent : l'acquisition d'un savoir (écrit) et la signification sociale de cette acquisition du point de vue de personnes ayant peu fréquenté l'école, d'une part ; une offre de perspectives d'avenir incertaine, d'autre part.

Les parents hors école

Parmi les quelques "spécialistes" du village, le professeur (*kru bangreen*) suscite le respect pour ses connaissances : il lit, il écrit, il sait. Mentionnons à ce propos que le terme *kru* est dérivé du sanskrit *guru*, et que ce terme d'adresse utilisé par les Khmers ruraux concerne aussi le guérisseur (*kru borane*), le biomédecin (*kru pèt*), le médium (*kru chol roop*), le devin (*kru teeay*). Être *kru*, au Cambodge, c'est occuper une place importante dans la société et attirer le respect (Martin, 1997 : 150).

L'école primaire, aujourd'hui bien plus que la pagode, est l'institution qui dispense le savoir écrit ; savoir dont l'acquisition est regardée à Thnaot Choom comme l'obtention d'un bien valorisé et l'avantage d'un certain prestige. La détention de l'écriture est un facteur de reconnaissance sociale. Il m'est arrivé de

laissent encore penser que les adultes obligent peu leurs enfants. Nous avons aussi pu voir que les enfants choisissaient d'eux-mêmes de s'occuper des pâturages, bien plus qu'ils n'étaient obligés de le faire.

nombreuses fois d'entendre qu'untel « *savait l'écriture* » (*chèh euksor*), contrairement à tel autre, comparaisons qui sous-entendaient un jugement de valeur. Il était aussi fréquent que les gens m'observent prendre des notes avec une grande attention et me félicitent pour ma dextérité. Pour cette mère de famille, les parents n'enseignent pas (*bangreen*), c'est l'école qui diffuse un savoir. Envoyer ses enfants à l'école, du point de vue des parents d'élèves, c'est alors leur donner la chance d'acquérir un savoir dont l'aura de prestige rayonnera sur toute la famille.

Néanmoins, si les parents valorisent le savoir scolaire, ils en ont peu bénéficié. La difficile implantation du système scolaire en milieu rural (voir *supra*) laisse penser que l'éducation scolaire est un phénomène récent qui semble plutôt caractériser le quotidien des nouvelles générations. Les parents n'ont pas eu une grande expérience de la salle de classe. Il est donc pour eux difficile d'incarner un modèle auprès d'enfants qui en savent parfois plus qu'eux ou, en d'autres termes, de reproduire ce qu'ils n'ont pas vraiment vécu. Pour des raisons historiques, les parents se situent en marge de l'école et si leurs enfants la quittent, c'est peut-être parce qu'ils ne voient pas en leurs parents d'anciens élèves. Si l'école des rizières incarne l'acquisition d'un savoir valorisé et, de ce fait, produit une distinction, elle n'est pas un instrument de reproduction.

80

Lorsque je m'entretenais avec les villageois à propos de la scolarisation de leur enfant, il était fréquent de les voir se retourner vers ce dernier et lui demander dans quel grade il étudiait, ou encore s'il étudiait le matin ou l'après-midi. De ce point de vue, nous pouvons penser que les parents se tiennent très peu informés de la scolarité de leurs enfants. Dans le même ordre d'idées, il est aussi très rare de les voir faire réviser leur enfant (observation toute aussi valable pour des parents sachant lire et écrire) ; le travail scolaire semble en effet n'avoir lieu qu'à l'école²⁷. Enfin, mentionnons que les parents ne mettent jamais un pied dans ce lieu de savoir fréquenté par leurs enfants (exception faite du jour de l'inscription en 1^{ère} année). Ces observations laissent donc penser que les parents d'élèves se situent en périphérie du monde scolaire.

École et perspectives d'avenir

D'après les villageois, l'école est susceptible d'offrir un accès au salariat et à des professions socialement valorisées, dont les plus citées sont celles de médecin ou de professeur, ou encore à des statuts d'autorité, comme chef ou sous-chef des ouvriers dans la construction (*mé cheeang*).

27– Rappelons ici que les parents, contrairement au professeur, n'estiment pas avoir le rôle d'enseigner (*bangreen*).

Ce phénomène est à mettre en lien avec une réalité conjoncturelle inquiétante, à savoir la diminution des surfaces cultivables en raison de la croissance démographique. La pression foncière (Pillot, 2008) incite les générations nouvelles à migrer et à chercher de nouvelles sources de revenus. L'école se présente alors, en parallèle des stratégies de réseaux, comme un moyen de faire face à une diminution de la production rizicole familiale.

Il convient aussi de noter que le travail de la rizière est, dans certaines situations d'énonciation, connoté négativement : il est difficile, et il fait du paysan « ignorant » (je cite mes informateurs) « à la peau noircie par le soleil²⁸ » un contraire du citadin intelligent, à la peau claire. De ce point de vue, et ceci me semble essentiel si l'on s'attache à comprendre l'intérêt que les parents portent à l'école, l'école a pour fonction d'éloigner de la rizière.

Néanmoins, si les Khmers ruraux considèrent l'école comme un lieu de savoir et se permettent d'y projeter certaines espérances, la réalité de l'emploi au Cambodge – qui plus est chez les riziculteurs – reste un problème de taille. Au début du XXI^e siècle, la majorité des paysans trouve une nouvelle source de revenu dans des activités qui ne nécessitent aucun diplôme et font très peu appel au savoir scolaire : construction, usines, mototaxi, vente au détail, cuisine. Il y a donc un décalage important entre le système scolaire et le marché du travail. Non seulement le système éducatif en milieu rural connaît de nombreux dysfonctionnements (voir *supra*), mais il est aussi en crise du point de vue de cette rupture avec le monde professionnel.

Ainsi, même si les parents espèrent sincèrement qu'au moins l'un de leurs enfants parviendra à obtenir un emploi de salarié, ils n'en considèrent pas moins que le système scolaire offre peu de perspectives d'avenir. Si les enfants quittent l'école primaire, c'est aussi que les parents se font peu d'illusions.

Conclusion : penser l'enfance hors-école au-delà de la pauvreté ?

J'ai proposé dans ce texte un travail de compréhension de l'absentéisme scolaire infantin sous différents angles d'approche circonscrits à l'échelle d'un village. Cette approche micro-localisée ne prétend pas pour autant nier que l'offre scolaire au Cambodge reste avant tout proposée par un État relativement désengagé dans un des pays les plus pauvres au monde. Mais il semble que c'est bien parce que la démarche de scolarisation est reléguée, du fait même de la pauvreté,

28– La couleur de peau est un critère de classement esthétique et social très présent dans les discours.

à un niveau familial bien plus qu'étatique que l'analyse du rapport à l'école d'un point de vue "micro" a toute sa pertinence. Au Cambodge, la décision scolaire relève bien plus d'un niveau local que national. La scolarisation y est une affaire de famille. C'est à ce "niveau" que nous nous sommes intéressés dans ce texte, échelle d'analyse qui restera légitime tant que l'État n'exprimera pas fermement sa volonté d'insuffler les canons de l'apprentissage scolaire.

Nous avons pu voir que l'activité économique familiale n'est pas un réel obstacle à la scolarisation en milieu rural. Les parents ne renoncent pas vraiment à une force productive lorsqu'ils scolarisent leurs enfants. De leur point de vue, si les enfants quittent l'école primaire, c'est parce qu'ils ne présentent pas les signes d'une compétence en matière d'apprentissage scolaire ou parce qu'ils le décident d'eux-mêmes. Les parents semblent peu intervenir sur la destinée scolaire de leurs enfants et leur concéder un pouvoir de décision en la matière.

Néanmoins, si une telle marge de manœuvre enfantine semble bien exister, c'est dans une certaine mesure parce que les parents entretiennent un "*rapport périphérique*" à l'école et qu'ils ne considèrent pas l'offre scolaire comme une ressource indispensable. Nous avons pu voir que les parents d'élèves considèrent l'enseignement comme relevant des seules compétences du *kru bangreen*, que la scolarisation au quotidien fait peu appel aux compétences parentales (exception faite de l'alimentation). Par ailleurs, si les parents valorisent l'acquisition du savoir scolaire, leur faible expérience de la salle de classe n'offre pas un modèle que les enfants pourraient reproduire. Enfin, le décalage manifeste entre le système scolaire et le marché de l'emploi conduit les parents à ne pas considérer l'école comme une promesse d'avenir pour leurs enfants.

BIBLIOGRAPHIE CITÉE

AYRES (D.-M.), 2000, *Anatomy of a crisis. Education, development and the state in Cambodia, 1953-1998*, University of Hawaii Press.

BEZANCON (P.), 1992, « Les écoles de pagode rénovées au Cambodge », *Les Cahiers de l'Asie du Sud-Est*, publication de l'INALCO, n° 31, pp. 7-31.

DELVERT (J.), 1961, *Le Paysan Cambodgien*, Paris/La Haye, Mouton (réédité en 2000, Paris, l'Harmattan).

MARTIN (M.-A.), 1989, *Le Mal Cambodgien. Histoire d'une société traditionnelle face à ses leaders politiques, 1946-1987*, Paris, Hachette.

MARTIN (M.-A.), 1997, *Les Khmers Daeum, « khmers de l'origine ». Société montagnarde et exploitation de la forêt. De l'écologie à l'histoire*, Paris, PEFEO, monographies, n° 183.

MoEYS, 2004, *Policy for curriculum development 2005-2009*, Phnom Penh, Ministry of Education, Youth and Sports, Pedagogical Department.

MoEYS, 2009, *Education Statistics and Indicators*, Phnom Penh, Ministry of Education, Youth and Sports, Department of Planning, March.

NEPOTE (J.), 1979, « Éducation et développement dans le Cambodge moderne », *Mondes en développement*, n° 28, pp. 767-792.

PILLOT (D.), 2008, *Jardins et rizières du Cambodge. Les enjeux du développement agricole*, Paris, Karthala/GRET.

SAHLINS (M.), 1976 (1980), *Au cœur des sociétés. Raison utilitaire et raison culturelle*, Paris, Gallimard.

VÀ (V.), 2006, « The development of basic education in Cambodia 1979-2003: a critical review », Thesis submitted in fulfillment for the degree of master of education, Faculty of Education, University Kebangsaan Malaysia.

L'ÉDUCATION DE CHACUN VS "ÉDUCATION POUR TOUS"

Le cas des Maasai de Tanzanie

Nathalie BONINI*

L'analyse de l'évolution de la scolarisation des pasteurs maasai tanzaniens depuis la fin des années 1980 nous amène à confronter les logiques de l'offre à celles de la demande scolaire. Si ces logiques se rejoignent sur certains points, elles peuvent parfois se révéler incompatibles. La mise en évidence des divergences entre les raisonnements des pourvoyeurs des services d'éducation, tant au niveau international (Banque Mondiale, Unesco), que national (État tanzanien) et local (élus locaux et enseignants) et ceux de leurs destinataires (pasteurs maasai) permet d'interroger ce qui semble posé comme des évidences, à savoir la valeur suprême de l'école sur les autres modes d'éducation, le lien entre éducation et pauvreté, et celui entre nomadisme et scolarisation. Signalons ici que le questionnement de l'évidence des principes au fondement de « l'éducation pour tous » (EPT) n'est en aucun cas une remise en cause de l'importance de la scolarisation ; il nous invite en revanche à élargir le cadre d'analyse des pratiques éducatives en ne les interprétant pas uniquement comme des réponses à l'offre scolaire. Celles-ci s'inscrivent en effet dans un contexte économique, politique et social plus global qu'il est indispensable d'appréhender pour rendre compte de leur complexité et de leur dynamique. En outre, les principes de l'EPT et les représentations communes qui émergent des conférences internationales de l'éducation ne sont pas nécessairement partagés par tous les destinataires des politiques éducatives qui en résultent. Il en est ainsi, par exemple, des représentations du droit à l'éducation des familles – qui ne sont pas toujours en phase avec celles qui président à l'élaboration des politiques d'éducation ; du lien entre scolarisation et nomadisme – qui n'est ni inévitable ni unilatéral ; et des relations entre scolarisation et pauvreté – qui, si elles sont très largement attestées, n'en sont pas moins diverses et pluridirectionnelles. Comme le souligne Marie-France Lange : « la tendance à l'uniformisation des systèmes scolaires et le triomphe de l'idéologie scolaire se heurtent à la production et à la reproduction de normes sociales et culturelles autonomes » (Lange, 2003 : 162). Enfin, l'évidence de la scolarisation la rend hégémonique et, dans l'esprit de la plupart des maîtres d'œuvre de l'EPT, incompatible avec d'autres formes d'éducation fondées sur l'expérience, ce qui, comme nous le verrons, oblige les parents à choisir.

*– Anthropologue, enseignant chercheur à l'Université de Tours ; <nathalie.bonini@univ-tours.fr>.

Cet article s'appuie sur des études de terrain réalisées à 15 ans d'intervalle. Tandis que les premières enquêtes, en 1991 et 1993, dans les trois district maasai du nord de la Tanzanie (Monduli, Kiteto et Ngorongoro), portaient sur l'éducation au sens large (scolaire et non-scolaire) et, plus largement, sur le mode de vie et de production de cette population pastorale structurée par un système de classe d'âge, l'enquête de terrain réalisée en 2009 a été centrée sur la scolarisation et géographiquement restreinte au district de Monduli. Elle a consisté en une série d'entretiens avec des Maasai mais également avec des enseignants du primaire comme du secondaire, lors de visites d'écoles, auxquels se sont ajoutés des entretiens avec divers responsables administratifs du district de Monduli et de la région d'Arusha. Ces derniers nous ont par ailleurs fourni des statistiques scolaires locales et régionales.

Après avoir présenté quelques-uns des principes sur lesquels se fondent les politiques de l'« éducation pour tous », nous les mettrons en regard des représentations que les Maasai se font de l'école. La traduction de ces principes et représentations de l'école sera abordée dans la seconde partie, consacrée à l'évolution de l'offre scolaire tanzanienne – nationale et régionale – et à celle des pratiques éducatives des Maasai.

« L'éducation pour tous » vue par ses promoteurs

Les pasteurs "nomades" : une population cible

Depuis une quarantaine d'années, les politiques éducatives des États africains sont largement guidées par les positions des principaux bailleurs de fonds (Banque mondiale, Fonds monétaire international, coopérations multilatérales et bilatérales), périodiquement réaffirmées lors de conférences internationales (Addis Abeba, 1961 ; Jomtien, 1990 ; Dakar, 2000) et dont l'objectif majeur est l'« Éducation pour tous », désormais proposée pour l'horizon 2015 (Objectifs du millénaire). Le rôle des organismes internationaux dans la définition, la mise en œuvre, le financement et l'évaluation des politiques éducatives nationales des pays africains s'est accru depuis la fin des années 1990 (Lange & Pilon, 2009). Considérée comme un droit fondamental, l'EPT est également présentée comme un moyen de lutte contre la pauvreté. À ce titre, les politiques éducatives sont, comme les autres politiques de développement, insérées dans le programme de réduction de la pauvreté « *Poverty Reduction Strategy* », initié conjointement par la Banque mondiale et le FMI en 1999¹.

1– Comme le stipule l'un des points du cadre d'action pour l'éducation pour tous adopté à Dakar en 2000 : « tous les États seront invités à définir des plans d'action nationaux ou à renforcer ceux qui existent déjà avant

Bien que la Déclaration de Jomtien – reprise dans ses grandes lignes lors du forum de Dakar – ne réduise pas l'éducation à la scolarisation, les discours dominants des grandes organisations internationales, de la plupart des experts en éducation, des responsables des politiques d'éducation et des enseignants eux-mêmes présentent cette dernière comme la voie privilégiée – sinon unique – pour réaliser l'EPT. Cette analogie souvent implicite entre éducation et scolarisation conduit à mettre l'accent sur le développement de l'offre scolaire – primaire ou secondaire, selon les époques et les pays – perçue comme le principal moteur du développement éducatif et dont on attend des retombées mécaniques en matière de pratiques éducatives. Lorsque les effets escomptés se révèlent insuffisants, on en réfère alors aux caractéristiques des populations, perçues comme limitant la scolarisation. Ainsi, lorsqu'ils ne sont pas expliqués par l'insuffisance de l'offre scolaire, les faibles taux de scolarisation le sont en référence aux spécificités culturelles, économiques et sociales des populations elles-mêmes, mais plus rarement en considérant les représentations que les familles se font de l'école et leurs attentes à son égard (Lange, 2003 ; Krätli, 2001). Par ailleurs, si la qualité de l'école est évaluée² et si, lorsqu'ils sont avérés, son faible rendement et sa médiocrité sont dénoncés, ces défaillances et les impasses auxquelles la scolarisation peut parfois mener ne constituent pas des critères suffisants pour questionner l'universalité de la scolarisation, dans la mesure où le principe prime sur la qualité ; mieux vaut une école médiocre que pas d'école du tout. De la même façon que le terme « scolarisation » se substitue implicitement à celui d'éducation, la proposition « pour tous » signifie, en fait, « pour chacun », dans la mesure où l'éducation est pensée comme un droit strictement individuel, l'objectif étant que chaque enfant soit éduqué, c'est-à-dire scolarisé.

Dans la littérature produite par les experts en éducation, le lien entre éducation et pauvreté apparaît sous deux formes différentes : l'une, que l'on pourrait qualifier de positive, présente l'éducation comme un moyen efficace de lutte contre la pauvreté ; l'autre, négative, impute à la pauvreté la limitation de la scolarisation des enfants. Or, si ces relations sont avérées dans de nombreuses situations, elles ne doivent pas pour autant être considérées comme allant de soi. Comme nous l'aborderons ultérieurement, selon R. Wedgwood dans un article consacré au lien entre éducation et pauvreté en Tanzanie, la scolarisation universelle, pratiquement atteinte dans les années 1980, n'a pas conduit à une réduction notable de la pauvreté « pour des raisons liées au système éducatif lui-même mais également à l'environnement que

2002 au plus tard. Ces plans, s'insérant dans le cadre d'un effort plus large de développement et de lutte contre la pauvreté, (...) s'attaqueront notamment aux problèmes liés au sous-financement chronique de l'éducation de base, en définissant des priorités budgétaires qui expriment la volonté d'atteindre les buts et objectifs de l'EPT dans les meilleurs délais et au plus tard en 2015 » (Forum mondial sur l'éducation, 2000).

2- Pour une critique de l'évaluation de la qualité de l'éducation, cf. notamment Vinokur (2005).

trouvaient les individus à la sortie de l'école primaire » (Wedgwood, 2006 : 1). De même, comme nous le verrons à travers le cas des Maasai, la pauvreté ne constitue pas toujours un frein à la scolarisation, mais peut au contraire se révéler une incitation à scolariser, du moins au niveau de l'école primaire.

Ainsi, la perspective de lutter contre la pauvreté et celle de fournir à chacun la possibilité de passer par l'école orientent depuis quelques années les efforts en direction des populations les plus faiblement scolarisées, telles que les filles, les pauvres, les habitants des zones isolées ou les minorités ethniques³. Généralement moins scolarisés que leurs concitoyens, les pasteurs nomades sont ainsi constitués en "populations cibles" dans de nombreux pays d'Afrique.

Avant de nous intéresser plus particulièrement à l'une d'entre elles, il est ici utile d'évoquer les représentations dominantes du pastoralisme, dans la mesure où elles orientent largement les analyses des experts en éducation. Dans la littérature sur l'éducation des nomades⁴, mais également dans une partie de celle consacrée au pastoralisme en général, l'épithète "nomade" est presque systématiquement accolée au nom de "pasteur". Ce constant rapprochement – voire l'interchangeabilité des deux termes – a pour conséquences, d'une part, de laisser penser que tous les pasteurs sont nomades et, d'autre part, que lorsqu'ils le sont, cette caractéristique prime sur toutes les autres. La mobilité étant pensée comme *le* trait dominant de la société, on oppose généralement les sédentaires aux nomades (qu'ils le soient réellement ou non) sur la base de leur rapport au territoire, considérant que ce dernier génère nécessairement un antagonisme entre les deux groupes et une certaine homogénéité de chacun d'eux. Aussi n'est-il pas surprenant qu'en matière d'éducation, les réponses apportées à la moindre scolarisation des pasteurs soient recherchées dans le cadre de la dialectique nomadisme/sédentarisation, d'autant que le lien entre faible scolarisation et nomadisme semble relever de l'évidence. Or, comme nous le détaillerons, si la mobilité des pasteurs, qui mérite d'être précisée, peut influencer sur l'éducation des enfants, elle ne constitue pas toujours le facteur déterminant de leur moindre scolarisation.

D'un point de vue économique, le pastoralisme a longtemps été perçu – et continue de l'être de façon dominante – comme un mode de production obsolète qui nécessite d'être, sinon totalement abandonné, du moins profondément renouvelé pour devenir viable. Comme le dénonce Saverio Krätli (2000 : 4) : « Le

3– Tel est le message implicite donné par les participants au forum de Dakar lorsqu'ils s'engagent à « faire en sorte que d'ici 2015 tous les enfants, notamment les filles et les enfants en difficulté ou issus de minorités ethniques, aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme » (Forum mondial sur l'éducation, 2000).

4– Pour une synthèse de cette littérature, cf. Krätli (2000).

seul moyen qu'ont les pasteurs de se développer est de cesser d'être pasteurs, le premier pas évident de cette avancée vers une étape supérieure de l'évolution étant la sédentarisation »⁵. Leur intégration dans le système éducatif est ainsi perçue comme un moyen privilégié d'accès au développement, c'est-à-dire à des modes de vie et de production plus intégrés et, donc, à une amélioration de leur niveau de vie. Pour Krätli, le fait de penser l'autonomie comme découlant de façon automatique de l'élimination de l'illettrisme qui maintient les personnes dans la dépendance, lie directement la marginalisation des pasteurs nomades à leur faible implication scolaire, plaçant au second plan – voire occultant – les dimensions politiques, sociales et économiques qui interviennent dans cette privation d'autonomie.

Le droit à l'éducation...

La conception de l'éducation scolaire comme un droit fondamental de l'individu n'est pas nécessairement partagée par tous les parents. Pour de nombreux Maasai, par exemple, l'idée de développement individuel – inhérente au mouvement mondial de l'EPT – est extérieure à la logique collective qui prévaut dans la production pastorale (fondée sur le groupe et sur la coopération entre les ménages). La scolarisation des enfants est, dans ce cadre, pensée comme devant être utile au ménage et, dans une moindre mesure, à la communauté dans son ensemble. Cette façon de penser le droit à l'éducation comme collectif plutôt qu'individuel se rencontre dans d'autres populations rurales⁶ et se trouvait dans la philosophie même de l'ESR (*Education for Self-Reliance*) qui a, pendant de nombreuses années, structuré le système éducatif tanzanien et qui, comme nous le verrons, concevait la scolarisation des uns comme un bien au service de tous avant d'être un moyen de promotion et d'épanouissement personnel. Ces approches de l'éducation comme relevant du droit fondamental de chaque individu d'une part, ou devant bénéficier à toute la famille d'autre part ne sont pas inévitablement antagonistes. Cela dit, l'accent placé sur la seconde par les Maasai rend la scolarisation de tous les enfants du ménage inopportune, tandis que la vocation universaliste de la première approche empêche ses partisans d'interpréter autrement que comme un refus de l'ignorance ou une contrainte la scolarisation partielle des enfants qui, pour une part et dans un contexte situé, relève du choix.

En outre, lorsque qu'il est perçu comme tel, ce droit à l'éducation scolaire n'est pas toujours placé en haut de l'échelle des droits et, surtout, il n'est pas séparable des autres droits (à la santé, à l'usage de la terre, etc.). Dans les entretiens

5– Traduction personnelle ; de même que pour les autres citations d'auteurs anglophones.

6– Cf. notamment : Gérard (1997), Lange (2003), Lewandowski (2007).

avec les Maasai, le lien s'établit fréquemment entre accès à la terre et scolarisation, qu'il s'agisse de présenter cette dernière comme palliatif de l'aliénation des zones de pâturages ou comme un moyen de reconquérir ce droit à la terre, les deux étant souvent évoqués de concert. « *Les Swahili*⁷ *sont maintenant sur la terre des Maasai. Si nos enfants vont à l'école des Swahili, ils pourront défendre les Maasai, qui ne sont pas toujours écoutés par les dirigeants du pays.* » (Mère de quatre enfants, dont deux ont été scolarisés, Esilalei, 2009.)

D'autre part, comme nous l'avons noté, la propension à placer l'école au-dessus de toutes les autres formes de transmission du savoir semble déconnectée des conditions réelles de scolarisation, de la qualité de l'école et de l'avenir qu'elle permet aux enfants. Pourtant, dans un contexte où, malgré l'obligation scolaire⁸, l'école n'est pas pleinement instituée et où les familles ont à choisir entre une forme d'éducation ou une autre qui est, de surcroît, productrice de main-d'œuvre (puisque l'éducation pastorale s'acquiert principalement par l'expérience), la scolarisation ne va pas de soi à n'importe quelle condition. Toutefois, qu'il soit utile de considérer ces mauvaises conditions de scolarisation dans la référence au droit à l'éducation ne signifie pas qu'elles engendrent automatiquement un rejet de l'école de la part des Maasai ; comme nous le verrons, selon les circonstances, qu'ils déplorent ou non la médiocrité de l'école, les parents peuvent choisir d'y envoyer leurs enfants. Pour le dire autrement, les conditions de réceptivité du discours sur le droit à l'éducation sont largement entachées des conditions particulières défavorables à la scolarisation ; conditions qui n'engendrent pas nécessairement l'appétence et la demande scolaire.

90

...versus le travail des enfants

Dans les productions issues des conférences internationales, le droit à l'éducation est généralement opposé au "travail des enfants", en référence au travail qu'ils accomplissent hors du cercle domestique, mais parfois également aux activités qu'ils exercent en son sein, notamment dans le cas des familles rurales. La scolarisation étant en partie perçue comme un moyen d'éradiquer le travail des enfants, l'incompatibilité entre la première et le second semble là encore relever de l'évidence. Aussi, comme le déplore Bernard Schlemmer (2005 : 229) : « aujourd'hui les systèmes d'enseignements formels sont conçus de telle façon que "travail" et "éducation scolaire" y sont pratiquement incompatibles ».

7- Nom utilisé de façon générique par les Maasai pour désigner les non-Maasai.

8- L'obligation de scolarisation primaire, qui se traduit par des amendes lorsqu'elle n'est pas respectée, peut être contournée par différentes stratégies d'évitement, détaillées dans Bonini, 1996.

S'il ne s'agit pas ici d'occulter le caractère contraignant du travail domestique ni sa valeur économique, rappelons qu'il constitue également une période importante de socialisation et d'apprentissage de savoirs non-scolaires. Comme nous l'avons noté, l'exploitation du bétail repose en grande partie sur le travail des enfants maasai qui, dès leur plus jeune âge, accompagnent leurs aînés dans la garde quotidienne des troupeaux. Cet apprentissage de longue haleine participe de leur socialisation en même temps qu'il leur fournit des éléments de connaissance indispensables dans leur future vie de pasteurs mais pouvant aussi servir dans la perspective de trouver un emploi – tels que garde de parc national ou guide de chasse – requérant une maîtrise de la faune et de la flore. Il ne s'agit donc pas d'un savoir obsolète, uniquement lié à des activités d'un autre âge, même si la diminution de la part des occupations pastorales le rend moins indispensable aujourd'hui qu'hier. En définitive, si les stratégies éducatives des parents équivalent à un choix entre scolarisation et éducation pastorale (particulièrement pour les garçons), c'est non seulement parce que ces deux formes d'éducation entrent matériellement en concurrence – puisqu'elles occupent les enfants aux mêmes heures de la journée –, mais également parce que l'école est pensée et présentée comme une alternative au travail des enfants et, donc, à l'éducation pastorale. En d'autres termes, l'amalgame entre éducation et scolarisation d'une part, la présentation de l'école en opposition au travail des enfants d'autre part, empêche de considérer sur le même plan les formes d'éducation non-scolaires et contraint les parents à choisir entre travail et scolarisation de leurs enfants (d'où l'alternative de n'en scolariser que quelques-uns). Le fait que les modes de transmission des savoirs scolaires et pastoraux soient difficilement compatibles est ainsi renforcé par le postulat de leur exclusivité.

La scolarisation telle que la pratiquent les familles

Mobilité et scolarisation : une relation à interroger

Pour le gouvernement tanzanien, comme pour la plupart des "éducateurs", le nomadisme des Maasai représente un frein à leur scolarisation et, plus largement, à leur développement ; ce qui conduit à chercher dans la sédentarisation ou dans la création d'écoles mobiles des solutions pour augmenter leur participation scolaire⁹. Tandis que les différentes ONG qui œuvrent en faveur de l'éducation des Maasai envisagent généralement une adaptation de l'école à leur "nomadisme", les politiques éducatives gouvernementales visent davantage une adaptation des pasteurs à l'école, notamment *via* la sédentarisation totale. En partie parce que l'école a toujours eu pour mission de former des citoyens tanzaniens, les politiques

9– Cf. Bugeke (1997) ; Carr-Hill & Peart (2005) et Mwegio & Mlekwa (2002).

éducatives comme les programmes scolaires sont identiques pour tous les élèves. Ainsi, le gouvernement tanzanien ne propose aucun programme d'éducation spécifique pour les pasteurs mais les intègre, en tant que populations marginalisées, dans les plans de lutte contre la pauvreté¹⁰.

Si la mobilité peut influencer la scolarisation, elle ne le fait de façon ni uniforme, ni univoque. En premier lieu, le nomadisme se décline de façon fort différente selon les populations et, au sein d'une même population, suivant les circonstances et les époques. À l'instar de la plupart de leurs congénères situés dans des zones semi-arides, les pasteurs maasai adoptent traditionnellement deux modèles de déplacement : d'une part, les déplacements saisonniers, qui ont lieu une à deux fois par an (pour une durée qui varie selon les saisons) et qui n'affectent qu'une partie de la population ; d'autre part, lorsque l'environnement ne répond plus aux besoins des troupeaux, des changements de résidence à long terme, voire définitifs, qui concernent alors tout le groupe domestique. C'est surtout sur la mobilité de transhumance, de loin la plus fréquente, que repose le pastoralisme des Maasai, que l'on peut alors qualifier de semi-nomade. En effet, seuls quelques individus quittent le *boma*¹¹ avec les bovins pour s'installer dans des campements saisonniers pendant la saison de transhumance, tandis que le reste de la famille demeure au village. Mener les bêtes sur de lointains pâturages revient habituellement aux membres de la classe d'âge parvenue à l'échelon de « guerrier »¹², soit des jeunes hommes qui ne sont plus scolarisés – du moins lorsqu'ils ne poursuivent pas leur scolarité au-delà du primaire – ce qui reste le cas le plus fréquent, même depuis le récent développement de la scolarisation secondaire. Les déplacements de tout le campement interviennent généralement dans des moments de forte sécheresse, lorsque les circuits saisonniers ne suffisent plus à nourrir le bétail. S'ils font traditionnellement partie du mode de production pastoral, ils doivent néanmoins être envisagés dans le contexte global de paupérisation des pasteurs décrit par plusieurs auteurs¹³ et ne représentent pas, en eux-mêmes, le principal facteur de non-scolarisation.

Par ailleurs, comme dans de nombreuses sociétés africaines, à l'intérieur des groupes domestiques, les individus eux-mêmes sont très mobiles. S'agissant des

10– Selon E. Bishop, dans le plan de lutte contre la pauvreté établi en 2005, le pastoralisme est reconnu comme un mode de production possiblement durable, sans qu'il conduise pour autant à l'instauration de plans d'éducation spécifique, contrairement au Kenya où de tels programmes à destination des pasteurs ont été mis en place (Bishop, 2006 : 7).

11– Nom swahili désignant l'ensemble des maisons qui composent le campement traditionnel des Maasai.

12– L'organisation sociale des Maasai repose sur leur système de classe d'âges : entre 15 et 20 ans environ, les garçons sont initiés et intègrent leur classe d'âge, au sein de laquelle ils seront guerriers pendant quelques années.

13– Cf. Åhrem (1985), Baxter (1990), Dyer (2006), Fratkin & Mc Cabe (1999), Galaty (1981), Kituyi (1990), Krätli (2000), Ndagala (1990, 1995), Salzman (1980).

enfants, ils peuvent habiter chez différents membres de la famille étendue ou chez des amis proches, de façon provisoire ou définitive ; on peut ainsi rencontrer des enfants qui changent de résidence pendant les périodes scolaires. Le mode de résidence en habitat dispersé (et dans des lieux difficiles d'accès) représente, lui, un facteur de moindre scolarisation et de fort absentéisme, certains élèves devant parcourir de très longues distances à pied pour se rendre à l'école.

Plus que le nomadisme, ce sont les activités pastorales qui entrent en concurrence avec la scolarisation : la garde des troupeaux occupe les enfants la journée entière, donc durant le temps scolaire, et requiert une main-d'œuvre parfois importante, les différentes catégories d'animaux ne pouvant être rassemblés. L'importance des activités pastorales dépend logiquement de la part du bétail dans les ressources de la famille ; plus le bétail est important, plus il nécessitera de bergers. Les Maasai font désormais plus fréquemment appel aux femmes ou aux jeunes ayant terminé l'école primaire pour garder les troupeaux, tandis que ceux dotés de ressources suffisantes rémunèrent des bergers afin de scolariser leurs propres enfants. Ainsi, les ressources des parents ont sans aucun doute un impact sur la scolarisation, mais qui peut prendre différentes formes.

Pauvreté et scolarisation : des influences réciproques complexes

Comme on l'a noté, les politiques éducatives sont pensées et présentées, par les experts internationaux, comme par les dirigeants nationaux, comme des moyens de réduire la pauvreté, et l'amélioration des conditions de vie représente, du côté des familles, une forte incitation à la scolarisation des enfants. S'agissant des Maasai, ce recours à l'école pour sortir de la pauvreté est directement lié à la dégradation du pastoralisme et à leur impossibilité de compter essentiellement sur les ressources fournies par le troupeau pour subsister. L'aliénation de leurs pâturages au profit des champs de cultures et des parcs nationaux, le surpâturage que leur mobilité réduite entraîne, comme la durée plus longue ou la fréquence plus rapide des saisons sèches ont eu des conséquences néfastes sur la santé de leurs troupeaux, modifiant leur composition¹⁴. Cette dégradation du pastoralisme, comme l'attestent les études mentionnées précédemment, s'est accélérée depuis quelques décennies, contraignant les Maasai à diversifier leurs ressources. S'ils n'ont jamais vécu en autarcie et ont toujours eu recours aux denrées agricoles, pour nombre d'entre eux celles-ci sont devenues indispensables. Ils doivent les acheter,

14— Les ovins et surtout les caprins (qui sont plus robustes que les bovins et se reproduisent plus vite mais qui ont une valeur nutritionnelle moindre) constituent désormais une part importante du bétail, jadis composé surtout de bovins.

ou cultiver eux-mêmes une parcelle de terrain, contribuant alors à la réduction des zones de pâturage. La pratique de l'agriculture ou du petit commerce n'est pas nouvelle, mais de plus en plus répandue. Comme on le détaillera plus loin, pour les familles qui disposent d'un faible troupeau, l'école se révèle un moyen supplémentaire de diversification des ressources par les emplois auxquels elle est susceptible de destiner les futurs diplômés. « *Aujourd'hui, l'école est importante, on ne peut pas rester sans rien faire à attendre que nos bêtes meurent. Si un enfant va à l'école, il pourra trouver un emploi et nous aider, alors que, s'il n'y va pas, il restera là, comme nous, sans pouvoir rien faire* » (Père de sept enfants dont quatre ont été ou sont scolarisés, Engaruka, 2009).

Le recours à la scolarisation comme rempart à la pauvreté apparaît plus souvent dans les entretiens réalisés en 2009, par rapport à ceux du début des années 1990. Mais, contrairement à la philosophie de la scolarisation universelle qui pense la relation entre scolarisation et pauvreté comme étroitement liée à l'autonomie individuelle que l'école procure, il n'est pas indispensable ni même souhaitable, pour les Maasai, que tous les enfants soient scolarisés. Non seulement cette stratégie peut se révéler économiquement irréalisable, mais le fait de vouloir sortir de la pauvreté ne signifiant pas forcément quitter définitivement le pastoralisme, le savoir pastoral doit continuer à être transmis. Les ressources que peut procurer l'emploi salarié d'un ou de plusieurs enfants peuvent servir à reconstituer le cheptel, améliorant ainsi les conditions de vie. Selon R. Carr-Hill et E. Peart (2005 : 100) : « L'école est perçue comme un moyen de sortir de la pauvreté. Non par sa capacité à transformer le pastoralisme, mais parce qu'elle est susceptible de permettre à ceux qui vivent sur ses marges, de reconstituer leurs troupeaux et, avec eux, leurs réseaux sociaux ». Il reste que, pour ceux qui ont totalement perdu confiance dans la possibilité de vivre du pastoralisme ou qui ne le souhaitent plus, l'école constitue avant tout le moyen d'en sortir pour vivre mieux.

Le lien entre pauvreté et scolarisation est donc complexe puisque, si la paupérisation et la vulnérabilité des Maasai les empêchent de scolariser leurs enfants au-delà du primaire, les frais d'éducation étant alors trop importants, elles les conduisent au contraire à davantage les envoyer à l'école primaire ; la pauvreté ne limite donc pas nécessairement la scolarisation, comme en témoigne l'évolution des pratiques scolaires des Maasai.

Enfin, les priorités accordées à certaines politiques éducatives pour réduire la pauvreté ne reçoivent pas toujours l'assentiment des familles ni ne produisent nécessairement les effets escomptés. Il en est ainsi, par exemple, de l'accent placé sur l'éducation de base (au fondement de l'UPE [*Universal Primary Education*] puis l'une des priorités de l'EPT) au nom d'un meilleur rendement social. Selon R. Wedgwood, en Tanzanie, la volonté d'atteindre la scolarisation universelle

dans un souci d'égalité a paradoxalement contribué à augmenter les inégalités : « l'accélération de l'expansion de l'éducation primaire par souci d'équité a fortement compromis la qualité de l'enseignement. La scolarisation de la majorité était de très faible valeur et rendement tandis que seule une minorité fortunée pouvait accéder à l'enseignement post-primaire » (Wedgwood, 2006 : 5).

L'évolution de l'offre et de la demande scolaires en Tanzanie et dans la région maasai

L'accroissement de l'offre scolaire

Durant les trois décennies qui ont suivi l'indépendance, les efforts du gouvernement se sont principalement portés sur l'éducation de base, au détriment de l'enseignement du second degré, demeuré pendant longtemps embryonnaire¹⁵. Pour la majorité des enfants tanzaniens que l'on pensait, comme leurs parents, destinés à la production agricole, l'école primaire n'était pas considérée comme un tremplin vers le secondaire mais comme une fin en soi. Selon la philosophie de l'ESR qui, jusqu'au milieu des années 1980, a rendu le système éducatif tanzanien à la fois spécifique et capital dans le développement du pays, les écoles, qui étaient pour la plupart implantées dans les villages communautaires (villages *Ujamaa*¹⁶), devaient servir la collectivité avant d'être envisagées comme des outils de promotion personnelle. L'éducation de base du plus grand nombre – également considérée comme un moyen d'unité nationale contre les particularismes locaux – et l'agriculture représentaient ainsi les piliers du développement économique et politique du pays. L'importance accordée à la réalisation des objectifs de l'UPE au détriment de l'expansion du second cycle, fut donnée par certains chercheurs tanzaniens (Galabwa, 2001 ; cité par Wedgwood, 2006) comme l'une des causes de la détérioration de la qualité de l'éducation et, au final, de la chute du taux de scolarisation.

Le pays connaissait alors une rapide et forte croissance du taux d'alphabétisation et de scolarisation au niveau primaire, jusque dans les années 1980, qui marquent le début d'une sévère crise économique et la mise en place d'un plan d'ajustement structurel. Suite aux réorientations éducatives proposées dans le plan d'ajustement structurel et à l'échec de la politique de *villagisation*¹⁷, l'ESR

15– Pour une analyse plus détaillée du système éducatif tanzanien, cf. Bonini (2003).

16– Ujamaa est un nom swahili exprimant les relations communautaires ; il désigne par extension l'idéologie du socialisme tanzanien.

17– Politique de regroupement des habitants dans des villages Ujamaa, abandonnée en 1976.

fut progressivement abandonnée au milieu des années 1980, du moins dans sa tendance radicale. À partir de cette date, le taux de scolarisation primaire n'a cessé de diminuer pendant une vingtaine d'années. La tendance s'est de nouveau inversée à l'aube du 3^e millénaire, en grande partie grâce à l'abolition des frais de scolarité pour le premier cycle, le taux de scolarisation progressant alors à un rythme très soutenu. Ainsi, après avoir atteint 68% en 1981, le taux net de scolarisation dans le premier cycle est descendu à 59% en 2000 pour remonter jusqu'à 91,6% en 2006 (pour ces mêmes années les taux bruts de scolarisation sont respectivement de 94%, 77,6% et 117,7%) (Bonini, 1996 ; *Ministry of Education and Vocational Training*, 2009 ; Woods, 2007).

Conformément aux demandes des bailleurs de fonds, c'est une vision plus occidentale et libérale de l'éducation (libre choix, lien entre éducation et marché, rendement de l'éducation, etc.) qui transparait dans le *Basic education master plan* (BEMP) de 1997, puis dans les plans successifs mis en œuvre suite aux décisions prises lors du forum de Dakar (Rajani & Omondi, 2003). En dehors des divers plans d'éducation formelle, le BEMP de 1997 a instauré un plan d'éducation de "seconde chance", le *Complementary Basic Education in Tanzania* (COBET), destiné aux jeunes gens qui n'ont pas été scolarisés pendant leur enfance ou qui ont, pour diverses raisons, abandonné l'école. Le « *Primary Education Development Plan* (PEDP) 2002-2006 » fut lancé en 2001 avec, comme mesure capitale, l'abolition des frais de scolarité (qui avaient été rétablis en 1994 après 20 ans de gratuité), suivi en 2004 du « *Secondary Education Development Plan* » (SEDP), qui marqua la volonté de développer considérablement le nombre d'établissements secondaires sur tout le territoire et donc, d'accroître le taux de scolarisation à ce niveau¹⁸. Comme pour le premier cycle, celui-ci a considérablement augmenté à partir des années 2000 : demeuré aux alentours de 3% jusqu'au milieu des années 1980, le taux net de scolarisation au secondaire a lentement progressé pendant les deux décennies suivantes (4% en 1988, 6% en 2000), puis a doublé en six ans (13,1% en 2006) (Woods, 2007).

L'augmentation du nombre d'enfants scolarisés est également perceptible, bien que d'ampleur plus modérée, dans les zones reculées peuplées par les Maasai. Ces derniers avaient été peu concernés par la forte expansion scolaire qui avait suivi l'indépendance. En effet, pasteurs semi-nomades dont l'économie pastorale

18- Le cycle primaire se compose de sept niveaux, du *standard 1* au *standard 7* et est obligatoire à partir de 7 ans. La langue d'enseignement est le swahili et devient l'anglais au second degré. À la fin de la dernière année, les élèves passent l'examen national, qui ouvre la possibilité de poursuivre des études dans une école secondaire publique. L'enseignement secondaire est divisé en « *lower secondary* » (4 ans, de *form 1* à *form 4*) et « *upper secondary* » (2 ans, *forms 5* et 6). Les élèves doivent réussir l'examen de fin de cycle (*form 4*) pour passer dans le cycle secondaire supérieur.

reposait sur la main-d'œuvre familiale (notamment enfantine), et vivant en dehors des villages Ujamaa, la majorité d'entre eux s'accommodait globalement de la faiblesse des infrastructures scolaires dans ces régions isolées. De son côté, le gouvernement concentrait ses efforts sur la scolarisation des enfants d'agriculteurs, à la fois plus nombreux et correspondant davantage à l'idéal du citoyen-paysan qu'il entendait promouvoir. Cependant, la volonté d'amener ces pasteurs à délaisser leur mode de vie et de production, jugés obsolètes et peu productifs, et celle de parvenir à l'éducation universelle amenèrent le gouvernement tanzanien à développer l'offre scolaire dans les zones faiblement scolarisées. De nombreuses écoles primaires furent ainsi construites dans les districts maasai à la fin des années 1970. De leur côté, soumis à des influences diverses (églises, instituteurs, élus locaux, Maasai éduqués...) et affectés par l'accélération de la dégradation de leurs conditions de vie pastorale, les Maasai se sont davantage tournés vers l'école. Lors de notre second séjour, en 2009, l'offre scolaire dans la région avait sensiblement évolué : alors qu'en 1993, on comptait 74 écoles primaires dans ces deux districts (47 à Monduli et 30 à Ngorongoro), leur nombre avait atteint 141 en 2008 (33 dans le district de Longido¹⁹, 49 dans celui de Monduli et 59 dans celui de Ngorongoro) dont 6 privées²⁰. De même, alors qu'en 1993, une seule école secondaire publique – ouverte cette année-là – et une privée étaient présentes dans les deux districts, en 2008, on comptait 30 établissements secondaires (dont 24 publics). Cette augmentation du nombre d'écoles secondaires est très récente ; elle s'est amplifiée depuis 2007 avec l'implantation d'écoles communautaires, qui dans leur très grande majorité ne vont pas au-delà de la *form 4* (*lower secondary*), construites et en partie financées par les habitants, dans la plupart des cantons qui en étaient dépourvus. Selon la politique de décentralisation mise en place au début des années 2000, le gouvernement n'intervient que lorsque les bâtiments sont terminés : il les viabilise et prend en charge le salaire des enseignants. La moitié des écoles gouvernementales présentes dans les trois districts maasai ont ouvert en 2007 ; elles n'avaient donc que trois niveaux scolaires sur quatre en 2009 puisque les premiers élèves arrivés dans l'établissement n'étaient pas encore parvenus en fin de cycle. Pour parfaire ce bilan de l'offre scolaire dans la région, il conviendrait de mentionner les enseignements programmés dans le cadre du plan COBET, dans la mesure où, plus faiblement scolarisés que leurs concitoyens, les Maasai sont au premier chef concernés. Cela dit, très peu d'écoles, parmi celles visitées en 2009, organisaient effectivement – mais épisodiquement – ces cours qui n'étaient, d'après les instituteurs interrogés, suivis que par quelques individus, de façon très irrégulière. Cette situation est également confirmée par E. Bishop (2006 : 8) pour les régions maasai plus au nord de la Tanzanie.

19– Le district de Longido est né de la scission du district de Monduli au début des années 2000.

20– Statistiques du service de l'éducation de la région d'Arusha (juillet 2009).

Si certaines zones isolées sont toujours dépourvues d'écoles, y compris primaires, l'infrastructure scolaire s'est donc considérablement développée depuis quelques années. En revanche, les études et rapports sur l'éducation en Tanzanie et nos récentes enquêtes de terrain révèlent la permanence des mauvaises conditions de scolarisation²¹. Dans la très grande majorité des écoles visitées – dans les années 1990 comme en 2009 – les locaux (salles de cours, internats, logements des instituteurs) sont insuffisants et en mauvais état et le matériel pédagogique fait défaut : il se limite au cahier et au stylo de l'enfant ou, au mieux et pour certaines leçons uniquement, à un livre à partager. La récitation à l'oral des leçons que l'enseignant (ou un élève) inscrit au tableau constitue la méthode principale d'apprentissage. En dehors de cette carence matérielle et pédagogique, l'insuffisance du nombre d'enseignants dans ces régions rurales isolées, particulièrement au niveau secondaire (en raison de la pénurie de professeurs capables d'enseigner à ce niveau) et/ou leur fort absentéisme font que les élèves passent de nombreuses heures seuls dans les classes. Les motifs d'absence des enseignants sont variés : en dehors de la maladie et des raisons personnelles, ils doivent souvent, surtout lorsqu'ils sont chefs de famille, pratiquer une autre activité pour subvenir à leurs besoins (Wedgwood, 2006), ce qui peut les éloigner provisoirement de leur salle de cours. Ils sont également régulièrement sollicités par leur autorité de tutelle à se rendre dans le chef-lieu du district, pour des raisons administratives liées à leur situation personnelle ou à celle de l'école ; l'éloignement et les mauvaises conditions de transport augmentent le temps passé loin de la classe. Concernant les régions maasai, il faut également souligner la difficulté, maintes fois exprimée par les instituteurs interrogés, de s'adapter à l'isolement et à la rudesse de l'environnement (climatique et matériel). Enfin, certains enseignants ont la possibilité de reprendre leurs études pour parfaire leur formation, mais ne sont généralement pas remplacés. Il convient en revanche de souligner une amélioration notable depuis quelques années : un repas du midi provenant du *World Food Programme* est distribué dans certaines de ces écoles rurales.

L'investissement dans la scolarisation : ouvrir l'espace des possibles

Les enquêtes menées en 1991 et 1993 dans les districts de Monduli et de Ngorongoro faisaient apparaître un taux de scolarisation primaire des enfants maasai d'environ un tiers – contre une moyenne nationale deux fois supérieure à cette époque – tandis qu'une infime partie poursuivait les études au-delà. Si certains quittaient l'école avant le *standard* 7, la plupart d'entre eux terminaient

21– Cf. notamment : Davidson (2004), Sumra & Rajani (2006), Wedgwood (2006) pour la Tanzanie, Bugeke (1997), Carr-Hill & Peart (2005), Mwegio & Mlekwa (2002), Semali (1994) pour le pays maasai.

leur premier cycle et menaient ensuite une vie similaire à celle de leurs camarades non-scolarisés : les filles étaient rapidement mariées, tandis que les garçons débutaient leur vie de guerriers.

En fonction des ressources disponibles et des attentes des parents à l'égard de l'école, différentes stratégies éducatives se déployaient (Bonini, 1996). Ainsi, ceux qui n'avaient plus de troupeau comme ceux qui attendaient beaucoup de l'école avaient tendance à y envoyer le plus d'enfants possible – voire tous pour les derniers –, de préférence ceux qu'ils pressentaient "doués pour l'école", afin qu'ils profitent au mieux de l'éducation scolaire. Comme le déclarait un Maasai, père d'élèves : « *Aujourd'hui, on ne peut pas vivre sans école. Pour nous, c'est très important d'avoir des enfants à l'école, car ils pourront nous aider plus tard. À l'intérieur du boma, on ne se rend pas bien compte des bénéfices de l'éducation mais, quand on en sort, on voit l'importance d'être éduqué. Par exemple, dans le bus, les Maasai payent plus cher que les autres car, comme ils ne savent pas parler swahili, ils ne peuvent pas se défendre. Quand ils vont en ville, les autres Tanzaniens les appellent "TX"²² car ils ne parlent pas swahili* » (Père d'élèves, Selela, 1991). L'école étant considérée comme un moyen d'intégration dans la société globale, et dans la mesure où, dans leur immense majorité, les enfants restaient dans leur *boma* après avoir terminé leur scolarité primaire, les parents préféraient y envoyer leurs garçons, pour bénéficier des fruits de leur éducation²³.

Par ailleurs, les filles, mariées après le primaire (parfois même en cours de cycle), en vertu du mode de résidence patrilocal, quittent leur famille pour suivre leur époux. Si certains parents estimaient ainsi inutile la scolarisation de leurs filles à l'école primaire, ils étaient plus nombreux encore à la juger néfaste au secondaire. En effet, les pères, qui arrangent le mariage de leur fille très tôt, reçoivent de leur futur gendre des vaches, qu'ils s'engagent à rendre en cas de rupture de contrat. Aussi, ni les futurs maris, désirant se marier le plus tôt possible, ni les pères, craignant que leur fille épouse quelqu'un d'autre, n'avaient intérêt à ce qu'elles soient scolarisées au-delà du primaire. Pour cette raison, et suivant en cela l'une des priorités éducatives affichées du gouvernement, divers acteurs s'organisent pour inciter les Maasai à scolariser leurs filles au-delà du primaire. Citons, comme exemple de cette mobilisation, la création, en 1995, dans la ville de Monduli, d'une école privée, « *MaSae girls Lutheran Secondary School* », à destination des filles maasai et d'autres groupes de pasteurs ou de chasseurs-cueilleurs

22– Surnom que les Tanzaniens donnent aux Européens qui travaillent en Tanzanie (abréviation du mot anglais *expatriate*).

23– En dehors de quelques parents réticents à la scolarisation, qui préféraient y envoyer les filles pour répondre à l'obligation scolaire tout en gardant leurs fils comme bergers.

qui, comme le souligne son directeur adjoint, « fut ouverte pour permettre aux filles maasai qui ne sont pas encouragées par leurs parents à poursuivre des études au-delà du primaire de le faire. Comme les parents n'ont rien à payer, il est plus facile de les convaincre de laisser leurs filles aller à l'école » (Directeur adjoint de l'école, lui-même Maasai, août 2009)²⁴.

Quelles qu'aient été les stratégies éducatives, jusqu'au début des années 1990, la scolarisation des enfants (qui, lorsqu'elle était effective, ne dépassait pas le cycle primaire) n'avait que peu d'impact sur les conditions et mode de vie des Maasai. Elle n'engendrait pas (ou de façon très marginale) d'exode rural des jeunes. L'école était davantage jugée sur sa capacité d'alphabétisation en swahili que sur les débouchés offerts. Non seulement le retour des jeunes après l'école n'était pas considéré comme un échec de l'éducation formelle, mais il était en général escompté.

Comme en témoignent les entretiens réalisés en 2009 auprès des Maasai et des instituteurs, les conditions de scolarisation sont globalement similaires et la plupart des élèves retrouvent leur vie de pasteurs ou d'agro-pasteurs après l'enseignement primaire. Pourtant, ils sont dorénavant plus nombreux à être scolarisés à ce niveau et, surtout, au cycle secondaire, ce qui a un impact à la fois sur les stratégies éducatives des parents, pour qui la poursuite d'études au-delà du primaire fait désormais partie du possible – voire du souhaitable – et sur les débouchés des enfants, qui sont de ce fait plus diversifiés. Les enquêtes de 2009 n'ont pas permis de déterminer avec exactitude le pourcentage d'enfants maasai scolarisés. Néanmoins, les statistiques locales et régionales font état d'une forte augmentation de l'offre scolaire et du nombre d'enfants scolarisés dans cette région essentiellement peuplée de Maasai²⁵, y compris au-delà du primaire, ce que confirment les entretiens réalisés avec des parents et des enseignants. L'évolution des conditions d'exercice du pastoralisme, la place croissante des Maasai christianisés, la gratuité de la scolarisation primaire et le don d'un repas par le *World Food Programme* dans de nombreuses écoles – ce qui, d'après les témoignages, améliore la présence des élèves à l'école – sont autant de facteurs contribuant à une augmentation du taux de scolarisation des enfants au primaire et, de façon très récente, également dans le second cycle. Suite à l'enquête qu'elle a réalisée en 2004-2005 dans

24– Sous l'autorité du diocèse luthérien de la région d'Arusha mais financée par des dons de particuliers *via* les églises luthériennes occidentales, cette école est entièrement gratuite pendant les quatre années – voire les six années si les élèves réussissent leur examen de fin de quatrième année – que dure l'enseignement secondaire. Le recrutement se fait chaque année en fin de primaire : les enseignants se rendent dans chacune des écoles de la région scolarisant essentiellement des enfants maasai et sélectionnent deux jeunes filles par école. En 2009, 281 filles, dont 90% de Maasai, y étaient scolarisées.

25– Les statistiques tanzaniennes ne mentionnent pas l'ethnie, mais les écoles primaires des zones rurales sont essentiellement composées d'enfants maasai, ce qui n'est pas entièrement le cas des écoles secondaires de la région, pourvues d'internats.

le nord du district de Monduli, E. Bishop estime à 50% la population maasai scolarisée (Bishop, 2006 : 4). Même si les Maasai sont toujours moins représentés que leurs concitoyens sur les bancs du secondaire, leur présence à ce niveau est effective, alors qu'elle était insignifiante au début des années 1990. Ils constituent environ la moitié des 400 élèves des deux écoles secondaires gouvernementales ouvertes en 2007 à Engaruka et Selela, deux villages du district de Monduli. Cette nouvelle tendance à poursuivre la scolarisation est sans aucun doute liée à la récente construction d'établissements dans la région – ce qui diminue les coûts de scolarisation – mais également au fait que les familles investissent davantage dans l'école. Les sollicitations en faveur de la scolarisation sont nombreuses et proviennent de différentes sources : l'État, garant de l'obligation scolaire et légiférant sur les coutumes maasai jugées néfastes à la scolarisation (telles l'âge précoce du mariage des filles) ; les élus locaux, qui se chargent notamment d'organiser des souscriptions pour construire ou rénover des écoles ; les personnels médicaux qui lient éducation et santé ; les fidèles de différentes églises chrétiennes, les instituteurs, les membres des ONG, qui ont des contacts réguliers avec de nombreux Maasai ; sans oublier les Maasai éduqués qui, de plus en plus nombreux, œuvrent activement pour la scolarisation de leurs propres enfants et celle de leurs proches. Dans un ouvrage sur l'éducation des nomades, Caroline Dyer (2006) suggère que le recours à l'école de la part des pasteurs qui ne croient plus en la viabilité du pastoralisme ne répond pas uniquement à des considérations économiques, mais qu'il permet également d'échapper à la perception négative ("arriérés", "ignorants", "en dehors de la modernité") des populations non pastorales voisines. Perceptible de façon implicite dans les entretiens réalisés auprès des Maasai, et même de façon explicite lorsque, intégrant cette vision péjorative, ils se déclarent eux-mêmes stupides ou arriérés, cette représentation filtre de manière récurrente des discours des non-Maasai ou des Maasai éduqués qui souhaiteraient voir leurs compatriotes "traditionnels" changer. C'est aussi la vision que leur renvoie globalement l'école, à travers les manuels scolaires qui les présentent comme "traditionnels" ou, plus fréquemment, dans les messages véhiculés par les enseignants.

Aussi, si les principales stratégies de scolarisation mentionnées se retrouvent quinze ans plus tard, l'augmentation de l'offre scolaire, les pressions des différents acteurs et, surtout, la détérioration du pastoralisme et les changements socio-économiques qui affectent ces pasteurs en plus grand nombre ont un impact sur leurs attentes à l'égard de l'école et sur leurs pratiques éducatives. Toujours aussi nécessaire, l'alphabétisation en swahili facilite le contact avec les non-Maasai (sur les marchés, dans les hôpitaux, les administrations, les transports, etc.). Mais elle n'est plus suffisante dès lors que les Maasai attendent de l'école – notamment de l'école secondaire – qu'elle débouche sur des activités plus lucratives que le pastoralisme, soit pour le remplacer soit, plus rarement, pour lui donner une nouvelle vigueur. De la même façon qu'ils s'engagent davantage dans la scolarisation, ils

sont également plus nombreux à s'impliquer dans des activités non pastorales, telles l'agriculture ou le commerce, considérées comme des voies privilégiées pour sortir de la pauvreté et présentées, notamment *via* l'école, comme des facteurs de progrès. Comme le souligne un père de famille : « *Moi, je regrette aujourd'hui de ne pas avoir envoyé tous mes enfants à l'école : maintenant, c'est la sécheresse, le bétail meurt et on ne peut rien faire. On doit attendre les rations alimentaires du gouvernement. On ne peut pas avoir de travail lorsqu'on n'est pas allé à l'école. Mes derniers enfants sont à l'école et, s'ils réussissent l'examen de fin de primaire, ils iront au secondaire. S'ils trouvent ensuite un travail, ils pourront nous aider. Je ferai mon possible pour qu'ils aillent au secondaire mais ce n'est pas facile car, même dans les écoles du gouvernement, il faut payer la nourriture, les uniformes, les cahiers et toutes sortes de choses* » (Père de huit enfants dont les trois derniers sont scolarisés, Engaruka, 2009).

Il reste que, si les discours semblent converger vers une affirmation de sa nécessité, les conditions matérielles et/ou le décalage entre les propos et les pratiques font que la scolarisation est loin de concerner tous les enfants.

Conclusion

Depuis les années 1990, divers facteurs – dont les principaux sont l'évolution de l'offre scolaire et le déclin du pastoralisme – ont transformé les discours et les attentes des Maasai à l'égard de l'école, comme leurs pratiques éducatives. Si les changements ne sont pas radicaux, les Maasai qui pensent devoir diversifier leurs ressources pour survivre et qui perçoivent l'école comme un moyen supplémentaire d'y parvenir sont plus nombreux aujourd'hui qu'il y a quinze ans. Pour autant, cette meilleure "acceptation/intégration" de l'école n'est pas nécessairement liée à ses qualités intrinsèques ni aux raisons invoquées par les militants de la scolarisation universelle, qui la considèrent comme un facteur de progrès en elle-même. Pour nombre de Maasai rencontrés, l'école apparaît davantage comme un outil devenu nécessaire dans un monde où le fait de vivre principalement du pastoralisme semble dorénavant impossible. L'impact direct de l'EPT sur l'investissement scolaire des Maasai est difficilement mesurable, mais l'on constate assurément une convergence quant à la perception du rôle de l'éducation scolaire dans la réduction de la pauvreté ; à ceci près que, s'agissant du premier cycle, la pauvreté elle-même encourage la scolarisation, comme en témoigne le lien entre la réduction des troupeaux – symbole pour beaucoup de paupérisation – et la scolarisation primaire des enfants. Comme on l'a vu, non seulement le déclin de l'élevage rend la transmission du savoir pastoral moins impérieuse (contrairement aux savoirs scolaires qui, eux, se révèlent et sont perçus comme davantage pertinents), mais la diminution du nombre de bêtes libère également

les garçons de leur garde quotidienne, leur permettant d'être davantage scolarisés. Il reste que les individus qui perçoivent la scolarisation de leurs enfants comme une alternative au mode de vie pastoral sont souvent ceux qui n'ont pas les moyens de payer les frais qu'engendre la scolarisation secondaire.

La socialisation dite "traditionnelle", c'est-à-dire en grande partie fondée sur les activités pastorales et les classes d'âge, cède largement la place à la socialisation scolaire, qui devient le mode de socialisation dominant – d'autant qu'il est le mode de socialisation des dominants, à savoir : ceux contre qui les Maasai ont parfois à lutter, notamment pour la propriété et l'usage des terres. Le fait d'être "un bon berger" apparaît le plus souvent comme secondaire par rapport à celui de réussir les examens. L'école, qui fournit aux Maasai un moyen d'adaptation aux transformations actuelles, en est elle-même l'un des vecteurs ; elle n'est pas non plus étrangère à l'évolution de leurs attitudes à l'égard des changements socio-économiques auxquels ils sont confrontés, en partie parce qu'elle les présente comme inéluctables.

BIBLIOGRAPHIE

ÅHREM (K.), 1985, *Pastoral Maasai in the garden of Eden. The Maasai of the Ngorongoro Conservation Area, Tanzania*, Uppsala, Research Reports in Cultural Anthropology.

BAXTER (P.-T.-W.), 1990, « Introduction », in P.-T.-W. Baxter & R. Hogg (eds), *Property, Poverty and People: Changing Rights in Property and Problems of Pastoral Development*, University of Manchester, Department of Social Anthropology and International Development Centre, Manchester.

BISHOP (E.), 2006, « The Policy and Practice of Educational Service for Pastoralists in Tanzania », <<http://www.saga.cornell.edu/saga/ilri0606/22bishop.pdf>>.

BONINI (N.), 1996, « Éducation non-scolaire et école primaire : les conséquences d'une rencontre. Une étude anthropologique de la transmission du savoir chez les Maasai de Tanzanie », Doctorat d'anthropologie sociale, Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales.

BONINI (N.), 2003, « Un siècle d'éducation scolaire en Tanzanie », *Cahiers d'Études Africaines*, n° 169-170, « Enseignements », pp. 41-62.

BUGEKE (C.-J.), 1997, « Éducation des nomades en Tanzanie », in C. Ezeomah (dir), *L'éducation des populations nomades en Afrique*, Unesco (Breda), pp. 73-82.

CARR-HILL (R.) & PEART (E.), 2005, *The education of nomadic peoples in east Africa, synthesis report*, Unesco, International institute for educational planning.

DAVIDSON (E.), 2004, « The progress of the primary education development plan (PEDP) in Tanzania: 2002–2004 », Dar Es Salaam, HakiElimu.

DYER (C.), 2006, *The education of nomadic peoples: current issues, future prospects*, Berghahn Books.

FRATKIN (E.-M.) & McCABE (T.), 1999, « East African Pastoralists at the crossroads », *Nomadic peoples*, special issue, vol. 3, n° 2, pp. 5-15.

FORUM MONDIAL SUR L'ÉDUCATION, Dakar, Sénégal, 26-28 avril 2000, Texte adopté dans le cadre d'action de l'éducation pour tous, <http://www.unesco.org/education/wef/fr-conf/fr_dakframFre.shtm>.

GALABWA (C.-J.), 2001, « Problématique et évolution de l'enseignement primaire universel (EPU) en Tanzanie », Session d'ouverture de la Biennale de l'association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), Arusha, Tanzanie, 7-11 octobre.

GALATY (J.), 1981, « Introduction. Nomadic Pastoralists and Social Change. Processes and Perspectives », *Journal of Asian and African Studies*, vol. 16, n° 1-2, pp. 4-26.

GÉRARD (E.), 1997, *La tentation du savoir en Afrique. Politiques, mythes et stratégies d'éducation au Mali*, Paris, Karthala-Orstom.

KITUYI (M.), 1990, *Becoming Kenyans. Socio-economic Transformation of the Pastoral Maasai*, Nairobi, Act Press, African centre for Technology studies.

KRÄTLI (S.), 2000, *Education provision to nomadic pastoralists: A literature review*, Brighton, World Bank-IDS, University of Sussex, UK.

KRÄTLI (S.), 2001, *Educating Nomadic Herders Out of Poverty? Culture, education and pastoral livelihood in Turkana and Karamoja* (Sponsored by the World Bank), Institute of Development Studies, University of Sussex, UK.

LANGE (M.-F.), 2003, « École et mondialisation. Vers un nouvel ordre scolaire ? », *Cahiers d'Études Africaines*, n° 169-170, pp. 143-166.

LANGE (M.-F.) & PILON (M.) (coord.), 2009, « Famille et impératif scolaire », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 8.

LEWANDOWSKI (S.), 2007, « Scolarisation, moyen de lutte contre la pauvreté ? Logiques d'experts et logiques paysannes gourmantché au Burkina Faso », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 6, pp. 301-321.

MINISTRY OF EDUCATION AND VOCATIONAL TRAINING, BEST (BASIC Education Statistics in Tanzania), 2005-2009, Ministry of Education & Vocational Training, Dar es Salaam, July 2009.

MWEGIO, (L.) & MLEKWA (V.-M.), 2002, « Education for nomadic communities in Tanzania », Dar Es Salaam, Unicef/Unesco, Ministry of Education and Culture.

NDAGALA (D.-K.), 1990, « Pastoralism and the State in Tanzania », *Nomadic Peoples*, n° 25-27, pp. 51-65.

NDAGALA (D.-K.), 1995, « Pastoral territory and policy debates in Tanzania », *Nomadic Peoples*, n° 34-35, pp. 23-36.

RAJANI (R.) & OMONDI (G.), 2003, « *The Primary Education Development Plan (PEDP). A Summary* », Working paper n° 6, Dar Es Salaam, HakiElimu.

SALZMAN (P.), 1980, *When Nomads Settle: Process of Sedentarization as an Adaptation and Response*, Praeger, New York.

SCHLEMMER (B.), 2005, « Le BIT, la mesure du "travail des enfants" et la question de la scolarisation », in « Pouvoirs et mesures en éducation », A. Vinokur (dir.), *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 1, pp. 229-248.

SEMALI (L.), 1994, « The social and political context of literacy education for pastoral societies: the case of the Maasai of Tanzania », paper presented at the National Reading Conference, Charleston, SC.

SUMRA (S.) & RAJANI (R.), 2006, *Secondary Education in Tanzania: Key Policy Challenges*, Working paper n° 9, Dar Es Salaam, HakiElimu.

VINOKUR (A.) (dir), 2005, « Pouvoirs et mesures en éducation », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors série n° 1.

WEDGWOOD (R.), 2006, « Education and poverty reduction in Tanzania », Working paper n° 9, Dar Es Salaam, HakiElimu.

WOODS (E.), 2007, « Country profile prepared for the *Education for All Global Monitoring Report 2008 Education for All by 2015: will we make it?* Tanzania country case study », Unesco.

LEARNING AND LIVELIHOODS

Children's Education in North-Eastern Ghana

*Iman HASHIM**

Introduction

Historians and “archaeologists” of childhood have pointed out how economic, social and political transformations occurring in the industrialised world during the 19th century, especially technological advances, reduced the demand for children in factories and led to the introduction of compulsory schooling in response to the need for “educated”¹ wage-labourers (Cunningham & Viazzo, 1996; Davin, 1996; Minge-Kalman, 1978). These transformations resulted in the institutionalisation of “modern childhood” as a category separate from adulthood and childhood coming to be viewed as a period of « becoming » (Schildkrout, 1981: 93), schooling being one of the key concepts implicated in the provision for “average” or “normal” childhood (Boyden, 1997: 200). Children’s expulsion from paid employment, moreover, resulted in a new view of the child as a purely emotional and affective asset, rather than an economic one (Zelizer, 1994). Notions of childhood, thus, became infused with powerful, normative ideals regarding what “proper” childhood entails – namely a period of innocence and vulnerability, dominated by play and schooling, the nuclear family or school being the only legitimate places in which to grow up (Boyden, 1997; Nieuwenhuys, 1996: 242; Robson 2004: 241).

Processes of colonisation and subsequently the aid industry have resulted in the globalization of this particular construction of childhood (Abebe, 2007;

*– Visiting fellow, Migration, Globalization and Poverty DRC, University of Sussex, UK, <i.m.hashim@sussex.ac.uk>. This research would not have been possible without the financial support of the United Kingdom’s Economic & Social Research Council. I am grateful, too, for the comments from anonymous reviewers of the article.

1– Education in its broadest sense refers to any process of teaching, training or improving. However, because of these transformations, it has come to be seen as commensurate to schooling. For the purposes of this article, the term education is used in the broadest sense; that is as learning, while schooling or formal education is used to refer to the institutionalisation of learning, including vocational training. Apprenticeship are regarded as non-formal education, although it is important to note that those in the village did not always differentiate between formal vocational training provided by private or state institutions, and more informal apprenticeship opportunities.

Hashim, 2004; Nieuwenhuys, 1999), with the result that there is a tendency to regard childhood as a universal category (Jenks, 2004). Even in the face of overwhelming evidence to the contrary, what dominates is a view of “proper” childhood as a « playful, work-free, dependent, vulnerable and care-receiving phase of the life » (Abebe, 2007: 78). As a consequence schooling, as a positive force for child development and well-being, has become juxtaposed with work, as mainly a potential or actual threat (Myers & Boyden, 1998: 10) and work « becomes a “pathology” when associated with childhood » (White, 1999: 134). Consequently, when confronted with a child who is working, and by implication (often inaccurate) not in school, two assumptions often arise. Firstly, it is assumed either that parents are too ignorant of the value of schooling to send their children to school, or too poor to afford either the direct costs of schooling, such as school fees, or the indirect costs, such as the loss of a child’s labour or income (Hashim, 2004). Alternatively, the lack of children’s participation in schooling is viewed as a pragmatic response to a context where formal education is of little use or value such that an alternative means of learning – « learning by doing » – is required (Grootaert & Kanbur, 1995: 193).

For the most part, then, it has tended to be assumed to be parents’ decision to fund children’s schooling, that those parents who can do so *and* who appreciate the value of schooling then do, and that the children of these parents then go to school (Hashim, 2007: 918). Rarely taken into account are localised conceptualisations of the role and meaning of education. Even less considered is children’s own agency in their school participation. It is to these issues that this article will address itself, by drawing on fieldwork carried out in 2000-1 with children and their families in a village in Ghana. After providing some contextual information about the village and how children are situated in this, the article will explore indigenous attitudes to work and learning, and the impact of these on boys’ and girls’ engagement in schooling. Following this, I will detail the history of formal education in the village and the more recent transformations in the meanings of education. This is in order to elaborate the central argument of the article. This is that one cannot understand the participation, or not, of children in formal education without a consideration of the opportunities for pursuing and utilizing formal education in the local economy, as well as the framework of local interpretation about childhood and how this interpretation of childhood manifests itself in relation to the issues of work and learning.

The Village of Tempene Natinga

The article is based on a study that was carried out in the village of Tempene Natinga in Ghana in 2000-1. It involved an extended period of fieldwork and sought to examine how children spend their time, the work that they do and their experiences of formal, informal and non-formal education. An ethnographic approach was adopted to explore these issues in the belief that it was the most likely methodology to provide the textured evidence necessary to understand the reality of children's life-worlds, especially given the inaccessibility of children's lives and views. As well as utilizing standard ethnographic methods, such as participant observation, I collected data using a range of other techniques, including social surveys, detailed questionnaires, and structured and semi-structured interviews. The research adopted a child-centred perspective, seeking specifically to explore children's views and experiences, wherever possible interviewing children without the presence of their parents and/or other significant adults, in order to enable them to speak as freely as possible².

The village of Tempene Natinga is located in the Upper East Region in northeast Ghana. The region is one that historically has been extremely and chronically poor, and suffers from a legacy of neglect and under-development (Whitehead, 1996: 32). A World Bank report recently identified it as the poorest region in Ghana and one where poverty has worsened (Canagarajah & Pörtner, 2002: 22). All ninety-six households in the community farmed but, as will be discussed later, the extent to which they farmed and/or relied on farming as their major source of income varied. The farming system is characterised by a rain-fed system of self-provisioning and cash crop farming. Fertility has been in decline for twenty-five years (Awumbila, 1997), while cash cropping has greatly increased over the period and often food is bought from the income realised from the sale of cash crops (Whitehead, 1996). Getting a living from farming and securing the well-being of households is a difficult and anxious task. Whitehead's longitudinal study of the village demonstrates that there is significant socio-economic differences between households, with about 10-12% of households being « poor, but secure », while the vast majority of households are destitute and vulnerable (Whitehead, 1996; 2006). More secure households are able to withstand various community level and individual shocks. In general, however, as with other communities in the Upper East Region, households in the village are poor in very, many ways. There is very little local

2- This of course does not necessarily mean that children would necessarily speak "freely", and there are a number of methodological and ethical issues associated with adopting such an approach when it comes to researching with children. Within the limits of this paper, it is not possible to go into these here, but see Punch (2002a) for a more detailed discussion of the complexities of researching with children.

work and farming productivity is very constrained. People go hungry and basic food supplies are insufficient and insecure. Incomes are uncertain and low. Individuals have few clothes and few possessions. The quality of their houses is very poor and they lack access to basic services and amenities. Finally, as shall be discussed shortly, the quality and opportunity for formal and non-formal education is very low.

The difficulty in securing subsistence has resulted in the rural economy becoming subject to increasing diversification with significant changes occurring over the period 1975 to 2001 in the part played by off-farm incomes in domestic economies, as well as in the kinds of off-farm incomes (Hashim & Whitehead, 2008). Households and individuals have long had petty sources of income, such as weaving and potting, during the long dry season when no farming takes place, and there have been individuals who specialise in yearlong but not full-time activities, such as millet-beer brewing (women) or carpentry (men). Some of these off-farm incomes are earned in the nearby market village of Garu. Although only a village too, Garu is the most important service area for the households in Tempene Natinga. This is principally due to its recent electrification and its location on an important route for the export of produce and livestock. As a result, Garu was a rapidly urbanising village with a range of services, including a rural bank, a petrol station, an agricultural station, various churches, a health post and a private health clinic, a police station, a number of establishments selling food and drink, and a variety of permanent shops and stores. It also had a number of primary, secondary and vocational schools, as well as a rehabilitation centre for the blind offering vocational skills courses. It is relatively accessible, being in walking distance to the village and serviced regularly by various forms of transport from the district capital, Bawku, particularly on market days when Garu turns into a bustling and noisy village. Garu is also where many of the teachers of the schools in Tempene Natinga who were not indigenous to the village preferred to live, rather than school-provided housing in the village.

There were ninety-six households in the village and they tended to be on average quite large, the mean being nine individuals in a household, although the largest numbered fifty-four. This is because households consist often of two or more agnatically related men, either because groups of sons remain living with their fathers once they marry or because married brothers remain living together. Households, thus, may have several adults living in them and these adults include closely related married and single men, as well as polygamously married wives and the elderly widows of former male household members. Children are valued; consequently, the child population too was large and constituted just over 50% of the village, with children present in almost

all households (eighty-nine of ninety-six). Household size and organization reflects the labour-intensive nature of both production and reproduction in this context. Normatively household heads have a heavy responsibility for ensuring household members' welfare, including securing sufficient food for all household members and for managing the livestock that serve multiple purposes, including for fertilising, animal traction, the fulfilling of social obligations such as for bride-wealth and funeral rites, and as a form of savings. To do this, heads use the labour of all household members, who are obliged to work under the direction of the household head in the "compound farm" to produce the millet and maize necessary for domestic consumption for the year, as well as in any other work necessary to the household's subsistence. All household members also farm privately, where they organise the work and control the disposal of the produce or any income realised. Male labour in particular is central to agricultural production (Whitehead, 1996). Children too though are essential and they are expected and encouraged to contribute to their households' subsistence. From the age of four or five, they are helping with tasks such as caring for younger siblings, guarding crops and running errands. Between seven and thirteen, they gradually begin engaging in almost all the tasks that adults of their gender carry out, although in a more limited sense in terms of time and capability. By the age of about fourteen, they are carrying out all those tasks expected of men or women³. From about the age of ten, sometimes earlier, children also begin to farm their own small farm, starting with rice and have autonomy over the proceeds of the sale of the crops produced.

Work in this context, thus, is an age-appropriate behaviour for children and I have argued elsewhere that this is not merely related to the necessity of children's labour for domestic production, nor for teaching children the skills required to secure their livelihoods as adults. Rather, it is a process of enculturation into their roles in the domestic economy and wider community. Central to this is the understanding of their responsibilities in the production of the households' food and cash crops, and their roles in the reproductive labour necessary to secure the household's subsistence. However, because the domestic economy includes the pursuit of private endeavours, it also involves children learning a sense of self-reliance (Hashim, 2004).

3- This does not mean that children are formally adults at this age, as unlike in the universalising conceptualization of children; it is not the taking on a working role that is seen as an indicator of the end of childhood and/or completion of the formal learning cycle (see Hashim & Thorsen, 2011 for a further discussion of this).

Schooling in Tempene Natinga

The literacy rates for Ghana's Upper East Region historically have been very low, with about one in eleven adults being literate when Ann Whitehead⁴ carried out her research in same village in 1975. At that time, only a small number of children attended school and the situation was only somewhat better in 1989 when she carried out further research in the village (Whitehead, 1996). By 2000-1 more adults had attended school, with only 54% of men but 81% of women having had no formal schooling, reflecting adult literacy rates in the whole of the Upper East, which still are amongst the lowest in Ghana at just 78% (Ghana Statistical Service (GSS, 2002: 24). By this time, though the enrolment rate for school-aged children was 61.5%. That is, of the 278 children between the ages of 6 and 18 in the village, 171 were enrolled in school, and a further seven males and two females over the age of 18 also were enrolled. Many other children had started school but dropped out so that at the time of the fieldwork only twenty-four boys and twenty-five girls had never been enrolled in school while 142 boys and 102 girls were enrolled or had been in the past. Most enrolled children though, were concentrated in the early stages of the school system, with 47% being enrolled in primary school, 10% in junior secondary (JSS) and 5% in senior secondary school (SSS)⁵ (Hashim, 2004: 136-9).

112

The village had a primary, junior secondary and a senior secondary school located within it, consequently physical accessibility was not an issue. According to the villagers though, cost was. In principle, the first nine years of schooling in Ghana are both compulsory and free. However, in keeping with others' findings in West Africa (c.f. Thorsen 2007) I found that a whole series of levies were required by schools, which it was often difficult for students and their families to cover⁶; as indicated by one father who himself was not formally educated, « *We are poor. If we send them all to school we won't be able to care for them so some attend and some don't* ».

4- This research benefits greatly from both the guidance Ann Whitehead provided me as my doctoral supervisor and from the fact that in 1975 and in 1989 she conducted research in the same village in which my own fieldwork was carried out, with the result that I had baseline data to draw upon in analysing my own findings.

5- At the time of the fieldwork, the education system in Ghana consisted of nine years of free, compulsory schooling; six years of primary school and three years of JSS. Following this, students who qualified could proceed into SSS. Students, who passed the SSS Certificate Examination at the end of three years, (theoretically) could then pursue a degree course at university, or a diploma course at some other tertiary institution (Ghana Ministry of Education, <www.ghana.edu.gh/home.html>, accessed 4 August 2003). Demand for tertiary education places as well as cost do affect the ability to do so. N.B In 2007, the education system was reformed again.

6- A Ghana Statistical Service (GSS) national study found that it was in the Upper East that the highest percentage (63.7%) of children did not attend school because their parents could not afford for them to do so (GSS, 2003: 38).

In general, though, parents⁷ had a positive attitude towards schooling, regardless of whether or not they themselves had received any formal schooling. The following quotes from a range of adults in the village illustrate the sorts of benefits they perceived schooling would bring about: « *This way nobody can cheat you and you can read a letter* »; « *The world is changing and that is why it is important so that the children can live in it* »; « *The way the land is they won't be able to farm like I do. This way they can go anywhere to live* »; « *There are many benefits. It can get you a job to earn a salary. It can enlighten you* »; « *The farms are not the way they used to be, so if they complete and get jobs they can care for themselves and me* »; « *If they do well they can get jobs. By the time they finish I will be old and they can feed the younger children* »; « *If they cannot get a job, your money is wasted but if they do then your name will be mentioned and they can do something in the house* ».

These comments also make clear that successful formal education was linked largely to getting non-farming jobs that would benefit all the family. Thus, formal education tended not to be valued for education's sake, but rather for the possibilities of diversifying household income, which was seen to be especially important in light of the declining soil fertility.

Although, some children did not go to school because of the costs involved, parents also expressed a need to balance different activities that contributed to the well being of household members and were clear that adult labour alone on the farm was not enough to care for all their children: « *If you have four boys, you send two to school and two will stay to care for animals and help you on the farm. That way you can care for those in school. If you have girls you give them vocational training such as sewing or hairdressing* »; « *If you have five children, you have to choose one not to send based on the child's performance* ».

Indeed, according to parents, children's own contribution to farming enabled them or their siblings to attend school: « *If they didn't help, I wouldn't be able to pay their school fees or buy their clothes* ».

Parents also suggested that some of their children went to school and some did not as an outcome of children's own choices and aptitudes and few if any parents thought it was appropriate or realistic to compel children to go to school⁸: « *Only two attend. The others refuse so we may as well let them care for the animals* »;

7– It is important to point out that I use the term parent here to refer not simply to birth parents, as a range of classificatory parents may cover the costs of a child's schooling (c.f. Hashim and Thorsen, 2011).

8– Jacquemin, too, makes reference to children who refuse to go to school in her work in Côte d'Ivoire (Jacquemin, 2006: 393); however this was exceptional and she finds that the primary reason for children not attending school is its costs (Jacquemin, 2004: 389).

« *The school fees or uniforms are not a problem; it's the children who won't go* »;
 « *Some children are just not academically gifted and if they keep repeating, they will eventually drop out* ».

Children confirmed this attitude to school with some doubting the value of school, especially as their chief ways of earning incomes locally did not require formal education: « *School has no benefit* »; « *School itself is not anything now. We need money not school* ».

This reflects others' findings that the Upper East has the highest number of children who found school « useless or uninteresting » (GSS & World Bank, 1998: 30), although more valued vocational training (GSS, 2003: 43). Equally, however, the children I spoke to stressed how their work played a role in their learning and the importance of that to their sense of self-identity: « *The work is important because it shows I'm a girl* »; « *It's important to me because it helps me know how to do things* ».

As the following quotes make clear, this reflects adults' view that formal schooling is not the only way through which children learn; nor necessarily the best nor the most important: « *The others are grown and it is from this work they learnt how to grow the rice they are farming now* »; « *If they grow and don't do well, this is because the parents haven't trained them well* ».

Children also recognised the necessity of their work to their households and the potential conflicts involved in fulfilling work expectations and attending school: « *I think [I don't go to school] because if I go to school I won't be able to finish all the work I have to do* ».

Like adults, the ability to get non-farming jobs was the criteria by which children evaluated formal education. Consequently, some children had dropped out of school when circumstances not only forced them to take more central economic roles in the family, but also because they could see that they would not be able to complete all years, graduate and receive the completion certificate that was necessary for securing most non-farming jobs. Adamu, a 15-year-old primary school dropout, was one such example. His father was alive but in his seventies and barely farming himself any longer. Adamu, though, was heavily engaged in dry-season onion farming, the primary dry season cash crop: « *It was my decision to stop attending [school]. The problem was that there was no one in the house to look after me. [...] You have to like onions [...] because that's where I will get money* ».

Another reason for low enrolment, attendance and dropping out was that schooling in this context was not always a pleasurable experience. School facilities

were poor in all three schools, with ramshackle classrooms, little furniture, equipment and textbooks, no electricity and de-motivated, poorly paid and often absent teachers (Hashim 2004: 132). While younger children rarely complained of this, those in secondary school had frequent complaints. Girls tended to complain about sexual and verbal harassment by teachers, parents expecting them to work hard to compensate for the costs of schooling and to be fair to siblings who did not attend school, and teachers making them work on their farms. Boys, on the other hand, although they too complained that work sometimes prevented them from studying, were more critical of the school's facilities (*ibid.* 133).

Despite this, all the students I spoke with, particularly the older ones were very happy and indeed proud to be in school. In fact, some could go to extraordinary lengths to continue their formal education. My translator, for example, told me that his father removed him from primary school to herd the household's animals. Peter, though, struck a deal with some other herders to take it in turns caring for the animals so he could attend school on some days until, eventually, his father was convinced. Another interesting example was a young teenager called David who was the son of the household head in a large and complex household of eighteen members. David's father had received no formal education. He was a farmer and a well digger. He was very poor and produced rather little from his farms, with well-digging only providing sporadic and low extra income. Also living in the household was David's uncle with his wife and children. The uncle completed technical school and earned his income mainly as a carpenter and house-builder, although he also had some farms. Relatively speaking, he had a secure and quite large income. The apparent success of his uncle by comparison to his father appeared to be encouraging David to pursue a range of income-generating activities to cover his junior secondary school expenses as his parents struggled to do so. These included contracting himself out along with a couple of friends to work on people's farms during the rainy season, and to build mud walls around onion farms in the dry season, as well as to sell water and push a donkey-cart in the district capital during school holidays. As mentioned earlier, children in this context had the opportunity to farm privately, and David was farming quite extensively compared to other boys of his age to help cover his school costs.

A number of other children in the village who were students also told me that they used the proceeds of the sale of their crops to cover school costs. Children also reported migrating over the school holidays, or even for longer periods, to work to earn the income to cover the costs of their schooling or vocational training⁹. This reflects how children accept that their parents are not in a position

9— For a detailed discussion of this, see Hashim 2005; 2007.

116

to pay everything needed to go to school and a child's commitment to schooling partially was assessed by a student's willingness to work to cover some of the costs. As they grew older, children were expected to do so by utilizing the income realized from their private farming or other sources. For girls though this was difficult as although they too are engaged in private farming, they are far less able to do this extensively. Consequently, girls are less able to take responsibility for their own formal educational costs and therefore appeared more likely to drop out. In particular, girls' ability to earn an independent income acted as an obstacle to their entering senior secondary school as it is at this stage that fees become payable. The fact that the time of entry into senior secondary schooling coincides with the age at which it is expected that children be to some degree self-reliant is also relevant here (Hashim, 2005: 30). This partly accounts for why so many more boys than girls were attending senior secondary school, with forty-nine girls compared to eighty-six boys in year one of SSS and only twelve girls compared to sixty-seven boys registered in SSS2¹⁰. Other significant factors in girls' ability to pursue formal education was the commonly held view that vocational training was more appropriate for girls, as expressed in the earlier quote from one parent. Another disadvantage that girls experience relates to the patrilocal and exogamous nature of relations in the area. This means that girls almost invariably move to their husbands' households in another village, and according to both female and male students I spoke with, since the benefits of girls' formal education would accrue to their husbands and husbands' households, fathers were reluctant to spend their limited resources on girls' schooling. On the other hand, however, boys' labour is more highly valued and more economically productive. Thus, while theoretically they are more able to cover their own school-costs there also is more incentive, for both them and their seniors, for boys to drop out to pursue economic alternatives.

Clearly then, there is some degree of appreciation of formal education in the village, as reflected in the initial enrolment into primary school of most children, even though, for a variety of reasons, this rarely ends with the completion of primary much less junior secondary schooling, and very rarely senior secondary schooling. This accounts for why in those households that had children (89), in the majority some (55) or all the children were enrolled (21)¹¹. In the following section, I will explore *why* there may be an appreciation of formal education in the village by considering both the history of formal education in the village and the implications of this contemporaneously.

10- As the school had not yet been open three years, there was no SSS3 the year the research was undertaken.

11- In thirteen households, no children were enrolled in school.

The History of Formal Education in Tempene Natinga and its Contemporaneous Repercussions

The history of formal education in Tempene Natinga is both interesting and unique. Under the colonial administration, formal education was imposed by fiat, when the chief at the time was informed that he had to send some children to school. Understandably, given what has been said about the labour-intensive nature of farming in the area, as well as the irrelevance of formal schooling for livelihoods, instead of sending his own sons the chief chose to send the sons of other villagers. According to a number of individuals in the village, the contemporary repercussion has been the continuing devaluation of formal education by the descendants of this particular chief, who believe that those sent to school were the *poor and lazy*. It cannot be claimed that this is absolutely the case since some of the children of these families were in school, and because the individuals who were sent during the colonial period were the sons of those close to the chief (p.c. A. Whitehead 30/12/2003). However, this story is obviously of some significance in the “folklore” of the community, since villagers told it to me on several occasions. It indicates how some in the village view formal education and the reasons for the lack of enrolment of some children. However, also told to me was that the descendents of those boys who had received schooling were the ones who are now educated and *well to do*, and this indeed was the case for some. One of the teachers who recounted this story to me was one such descendant, as were the district psychiatric nurse, a judge in the regional capital and a nurse who subsequently became Member of Parliament for the area for one parliamentary term.

Another historical factor that is of significance is the close connections the chief at the time of independence had with the Nkrumah government. This had the direct result of a middle¹² school being built in the village. This historical feature is of some importance since, in addition to placing one of the first middle schools in the north of the country in the village, much of the non-governmental organisation (NGO) and academic activities in the area are the heirs of that political connection and clientalism right at independence. This includes an NGO's intervention, starting in 1997, which significantly increased school enrolment by providing incentives for girls to attend primary school, as well as by supplying sorghum for students' meals at the primary school and at the day nursery the NGO also set up.

12– The education system changed in 1987 from a seventeen-year pre-tertiary system, to the twelve-year one described earlier. The former system involved ten years of elementary education, followed by five years of secondary schooling (known locally as middle school). Students considered suitable then proceeded to a two-year six-form course, potentially followed by university or a training college.

This then, in brief, is the history of formal education in Tempane Natinga that gives us an insight into the manner in which inhabitants of the village historically have apprehended it. Equally significant is the manner in which formal education provides opportunities in Tempane Natinga. One way of exploring this in the village is to consider how “educated” adults in Tempane Natinga are able to use this to improve their life-chances and what livelihood possibilities formal education provides.

In total, of the 194 men and 246 women living in the village, there were eight men who had completed tertiary education and a further forty-four men and eighteen women who had received some form of secondary education. Three of the men with tertiary education had recently moved to the village¹³, but of those indigenous to the village, three were teachers, one was retired but had been the head of the primary school and one, who had begun but not completed a teacher-training course, appeared not to be using his schooling in any formal sense. Of those with secondary education, ten were still in formal education or hoping to continue, while four of them had dropped out before completing and consequently did not have any formal qualifications. There also were three who had gone on to take vocational training following secondary schooling and were working to varying degrees of success as carpenters and masons or their assistants in the village and surrounding areas. Eleven men had salaried positions, including running a bar, driving for the agricultural station and working in a pharmacy, all in Garu. The remainder were not regularly employed in the same way, although a number reported regular but not full-time work that only literate individuals could perform, such selling lottery tickets, or acting as facilitators for NGOs. Formal education also provided the possibility of participating in often well-compensated, more sporadic work, such as child immunisation campaigns. It was mainly the men though, who could capitalise on these as opportunities appeared more limited for women with any secondary education. With the exception of one who began working at the local nursery school during my stay in the village and one who worked as a facilitator for the tree nursery (which paid a regular, albeit small, monthly stipend)¹⁴ none had a regular income¹⁴. Three had gone on to vocational school and worked as seamstresses, one having an apparently thriving tailoring business in Garu, but the majority reported that they were not using their formal education.

Overall, the number of individuals with some form of secondary or tertiary education able to utilise it was comparatively low. However, when compared to

13– Two worked as teachers and one was the pastor of the Assemblies of God church.

14– The only other salaried position held by a woman in the village was that of the school cook, however, she had had no formal education or training for this position.

the period Whitehead was working in the village in 1975 it was much higher. At that time only a thin layer of waged or salaried work had been added to the local economy with a small number of men (6) holding these jobs, usually farming as well. By 2001, the number of salaried employees and waged workers was much higher (22). A further, important development was that for a number of individuals from the village farming was no longer their primary livelihood. The teachers indigenous to the village are an especially good example and they illustrate a number of important points relevant to the discussion.

The Teachers of Tempane Natinga

As discussed earlier, one of the stories recounted to me was how the descendants of those first boys who went to school were those who are now “educated” and wealthy. One of the difficulties of making such a claim, though, is that with historical layering one cannot compare those in their fifties who also went to school and tried but failed to make similar livelihood strategies work or, equally, why precisely some chose not to pursue schooling. Two things were observable however. Firstly, a minority of households (22%) had enrolled all their children. Often these households contained some adult members who had been educated through to secondary school. Although not all of these adults had salaried jobs, these households were different in several ways. They were ones in which demonstrably investment in schooling had brought benefits in terms of the kind of waged work available and in the security and level of incomes. One teacher was an example of such a household, and he recounted to me how his parents had sold many assets to put him through school. They were not able to pay for him beyond the sixth form so he went instead to teacher training college, since this provided him an allowance. He then shared his allowance with his younger brother, so he too was able to complete school and go on to teacher training college. The household had managed to recoup their wealth in the five years since he had been working, and my own household survey demonstrated that they were among the most secure households in the village (Hashim, 2004: 117).

The second observable outcome of formal schooling was that for some people who had made this form of education work, it became a significant part of their livelihood strategy and it led them to move into a different occupational niche and away from farming, except as an occasion for investment. Again, the teachers are a good example as they relied on their jobs as their main source of income. This did not result in them giving up farming altogether, but it did mean that the ways in which they secured the labour for farming differed from those households who continued to rely on farming as their main livelihood strategy. As Whitehead has noted, the communal labour system by which households secure additional

labour during times of peak labour demand « is not very suited to some diversifications of income sources. Men who were able to invest time in non-farming work, especially trading or wage/salaried employment, were not free to enter into the highly collective system of daily exchange labours during the farming season » (Whitehead, 1996: 384). Being unable to participate in work-parties because they were working, the teachers also were unable to call on these sorts of social relations to secure additional labour. Instead they had to rely on the market, for instance by utilising their salaries to pay for casual day labour or, as in the case of one senior secondary teacher, supplying the money for the inputs to another, who planted and tended the crops, the proceeds then being split between the two of them once harvested. The teachers also drew on the labour of their students to carry out work on their farms. The teachers also were unusual in that they had built out from their original households and so they were farming separately from their fathers, senior brothers or uncles, despite being comparatively young.

The teachers also did not subscribe to other types of social relations and customs. For example, the sorts of assets they invested in were different. Rather than keeping large livestock, as did every other household who could afford to, they preferred not to. As one teacher explained, keeping larger livestock was too troublesome unless one had a child to look after them, which they did not since the teachers were among those households whose children all were in school. Another had angered his father by paying for the building of his house, rather than building it himself with the help of friends and neighbours, and for not consulting the *tandana* or the keeper of the earth shrine, who is responsible for the blessing of land prior to any building.

These individuals, then, appeared to be following a different livelihood strategy. Instead of farming, they were pursuing a profession and using their salaries and positions of status to acquire their subsistence in terms of both their food and the other activities associated with the maintenance of their households, as well as for the labour to earn additional income from cash cropping. Being unable to devote the same time to farming, they were unable to fulfil their obligations to their household head and, thus, become household heads at a younger age. They were distinct in the village, being always formally dressed, and associated a lot amongst themselves and other educated individuals, often in Garu. However, these individuals were not merely different because of the livelihood strategy they were pursuing, but also because of the transformations in attitudes that went along with this as illustrated, among others, by their complaints about the fact that their students had to water the onions before and after school so they were tired and often hungry. According to one senior secondary school teacher, *they are there physically, but not mentally*. However, they also had no difficulty in utilising their students' labour on their farm, even during school hours. Utilizing their students'

labour makes sense, as this is a context where labour debt and hierarchy is intrinsic to the culture and bedrock of social relations. It is a reflection of the dependency of juniors on their seniors, emerging from their roles as students and teachers. Consequently, while the teachers perceive the education provided by schooling as critically important, this does not mean that they subscribe to a version of childhood that would view such behaviour as inappropriate (even though, as we saw earlier, the older students expressed resentment to the practice).

Concluding Discussion

Having presented the empirical material, in this concluding section I wish to discuss what we may learn from the history of education in Tempene Natinga and its contemporary manifestation. The first issue the evidence points to is how important it is to explore the meaning of education and its relationship to childhood empirically. In other words, we need to give proper weight and attention to the set of ideas and practices that constitute childhood in specific contexts, including whether education is viewed as a part of childhood, rather than assuming that it is. The tendency to do so have been instrumental to the commonly held view that children's inability to access schooling is an opportunity denied (Hashim, 2007). Low enrolment and retention rates in the formal educational system come to be blamed on parents' ignorance or poverty. As likely to be the reason for children dropping out or not being enrolled in the first place are teacher absenteeism, poor school facilities and limited opportunities in the labour market (Grootaert & Kanbur, 1995; Hashim, 2005, 2007; Punch, 2002b; Thorsen, 2007). However, my own research finds also that children, frequently, are responding realistically to the local work income and occupational opportunities, as for many types of occupation and work the qualifications brought by formal education are not needed. Consequently, it is not simply that by working children are "learning by doing" and that work is replacing schooling in the face of poor opportunities, but that schooling itself represents a new form of learning (Hashim 2004). In other words, for the majority of children with whom I worked, work was an age-appropriate behaviour, while schooling was not. This is not to say that education was not seen as giving some value. As part of the risk-management strategies theorists have pointed out the rural poor adopt (c.f. Whitehead 2000), most households usually selected some children to go to school, leaving a gap between those children selected, thereby spreading the costs of formal schooling (Hashim 2004).

Thus, adults see formal education as one among a range of means of securing their and their children's long-term welfare. Parents to some extent aspire to educate their children. However, the ability and desire to educate all their children is tempered by the child's perceived interest and ability, by an individual's

assessment of formal education as a viable livelihood strategy, and by the need to secure and protect the household's immediate well-being. This might require a reduction in expenditure, such as those associated with educating a child, or a need for labour to ensure subsistence. Especially important was the commonly held view that one had to complete schooling for it to be of any use¹⁵, as illustrated by one elderly farmer and part-time postal worker who himself had completed middle-school and had a son who was hoping to go on to further education. He told me he had the advantage of attending school at a time when, as he put it to me, « *someone could go to Primary Six and have a job as an educated person. If you went to Middle School, Form 4, you have done something great. Now you can go to university and have no job* ». What this also illustrates is the uncertainty of this strategy even if one did complete and even achieve tertiary education.

As a result, whilst most children initially are sent to primary school, as they grow older, and therefore become both more “productive” and more responsible for maintaining themselves, conflicts arise around which children should continue to go to school and how costs will be met. Children become increasingly likely to drop out. Also clear is that children's own attitude to schooling and the possibilities for their livelihoods was a significant factor in whether they completed formal education. Adolescent children begin to make conscious decisions around whether the pursuit of formal education is in their own long-term interests. Thus, children's own aptitudes and commitment to formal education are a big factor in which children continued to attend school, especially beyond the primary level. In an important sense the aspiration to go to school, to continue schooling and to get through school is an individual commitment by the child and children demonstrate this commitment by contributing to the costs of their formal education, especially when many parents simply cannot meet them.

Moreover, and the second important point to be stressed, is that what constitutes childhood in specific contexts is not static. Transformations are occurring in the meaning of education because of the changes in the lived experiences of individuals in Tempane Natinga. Whitehead has documented how the rural economy has changed, particularly because of decreasing soil fertility. My own research, suggests that these transformations in the rural economy are both continuing and intensifying. The changing nature of agricultural production (particularly land infertility) has resulted in the intensification of the movement into maize and away from millet, along with a heavy focus on cash cropping, and the significance of onions, in particular, as a source of cash. Similarly, there

15– This view is supported by Canagarajah's and Pörtner's analysis of the Ghana Living Standards Survey that, “the effect from having some middle school education is not that large” (Canagarajah & Pörtner, 2002: 59).

is a diversification in terms of labour time outside of farming into income-generating activities that are non-farming, such as trading, milling, brewing, and so on. Finally, and significant to this discussion is the diversification in terms of modern economy services, as illustrated in the earlier discussion of the increasing number of individuals in waged employment. This is not merely a diversification of income as it is another sector of the economy that is more highly rewarding and, importantly, that requires education. As we have seen, the teachers in particular are clear examples in the village of this.

Moreover, in the example of the teachers we see how those children who come from families with an historical accumulation of human capital based on formal education appear more likely to succeed in pursuing this same strategy. Thus, as one might expect, the incidence of a formally educated individual frequently coincides with high enrolment rates of children. However, it is more complex than the standard correlation regarding formally educated parents, particularly mothers, resulting in a higher rate of enrolment, because this also is about the types of livelihoods these households are pursuing. In other words, the likelihood of children's enrolment in school is related not simply to an appreciation of education on the one hand, or to the ability to cover the indirect or direct costs of children's schooling on the other. Rather it is an outcome of the different ways in which households are organised, the manner in which members' time is occupied and the types of assets they invest in (including human capital), which in turn impacts on the manner in which individuals view education, and vice versa¹⁶ (Hashim, 2004: 168).

In sum, there were a small number of households for whom diversification meant that they no longer relied on farming as their main income source. For many though, this meant deepening poverty and vulnerability. Thus, at the time of Whitehead's work there was a small stratum of more economically secure households and it was from these households that children went to school and wore clothes. However, as we have seen, at the time of my own research, an appreciably larger number of children were attending school and these were not necessarily from the more secure households. This suggests that education had become a significantly more important strategy in pursuing livelihoods. As Whitehead and Kabeer remind us, "the value of a livelihoods perspective is that it takes account of the fact that farm households engage in a portfolio of activities to meet multiple objectives which include immediate well-being as well as the capacity to maintain

16- Within the limits of this paper it is not possible to detail these complex arguments here. However elsewhere (Hashim, 2004) I have used Bourdieu's concept of habitus and the change from doxa to discourse to elaborate this argument, on the basis that as social structures and cognitive structures are recursively linked, shifts in meaning can arise from a reordering of practical activities (Bourdieu, 1990).

this over time” (Whitehead & Kabeer 2001: 10). It would seem, therefore, that in the face of increasing difficulties around farming as a livelihood, households are increasingly “investing” some resources into education as a potential for diversifying income sources. However, because education is not yet a guarantee of security, it remains, for most households, just one of a range of activities.

Thus, formal schooling is not fully implicated in the construction of childhood in this context. Transformations are occurring in the meaning of education because of the changes in the lived experiences of individuals in Tempene Natinga, in particular due to the manner in which the labour market has changed, as made readily apparent by the teachers. However, this is not to say that formal schooling is now fully implicated in the construction of childhood in this context. Nonetheless, the meaning of education has changed. Schooling is not yet a normal part of childhood, but it is seen to be a new form of recruitment to work, representing, as it does, *possibilities* for alternative livelihoods.

BIBLIOGRAPHY

ABEBE (T.), 2007, « Changing Livelihoods, Changing Childhoods: Patterns of Children's Work in Rural Southern Ethiopia », *Children's Geographies*, n° 5, 1, pp. 77-93.

AWUMBILA (M.), 1997, « Women, Environmental Change and Economic Crisis in Ghana », in E.-A. Gyasi & J.-I. Uitto, *Environment, Biodiversity and Agricultural Change in West Africa: Perspectives from Ghana*, Tokyo, New York and Paris, United Nations University Press.

BOURDIEU (P.), 1990, *The Logic of Practice*, Cambridge, Polity Press.

BOYDEN (J.), 1997, « Childhood and Policy Makers: A Comparative Perspective on the Globalization of Childhood » in A. James & A. Prout (eds.) *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, 2nd Editions, Basingstoke, Falmer Press.

CANAGARAJAH (S.) & PÖRTNER (C.-C.), 2002, « Evolution of Poverty and Welfare in Ghana in the 1990s: Achievements and Challenges », Africa Region Working Paper Series, n° 61, Washington D.-C., World Bank.

CUNNINGHAM (H.) & VIAZZO (P.), 1996, « Child Labour in Historical Perspective », Florence, Unicef, Innocenti Research Centre.

DAVIN (A.), 1996, *Growing Up Poor: Home, School and Street in London 1870-1914*, London, Rivers Oram Press.

GSS (Ghana Statistical Service), 2002, « Population and Housing Census: Summary Report of Final Results », Accra, Ghana Statistical Service.

GSS (Ghana Statistical Service), 2003, « Ghana Child Labour Survey », Accra, Ghana Statistical Service.

GSS & WORLD BANK, 1998, « Ghana Core Welfare Indicators Questionnaire (CWIQ) Survey 1997 Main Report », Accra, Ghana Statistical Service & Washington D.-C. World Bank.

GROOTAERT (C.) & KANBUR (R.), 1995, « Child Labor – An Economic Perspective », *International Labour Review*, n° 134, pp. 187-203.

HASHIM (I.), 2004, « Working with Working Children: Child Labour and the Barriers to Education in Rural Northeastern Ghana », D.Phil. thesis, University of Sussex.

HASHIM (I.), 2005, « Research Report on Independent Child Migration from Northeastern to Central Ghana », Brighton, Development Research Centre on Migration, Globalisation and Poverty.

HASHIM (I.), 2007, « Independent Child Migration and Education in Ghana », *Development and Change*, n° 38, 5, pp. 911–31.

HASHIM (I.) & THORSEN (D.), 2011, *Child Migration in Africa*, London, Zed Books.

HASHIM (I.) & WHITEHEAD (A.), 2008, « The Family Context of “Voluntary” Child Migration from North-East to Southern Ghana », *Workshop on Researching Transnational Families, Children and the Migration-Development Nexus*, Amsterdam, University of Amsterdam, 8-10 December.

JACQUEMIN (M.-Y.), 2004, « Children's Domestic Work in Abidjan, Côte d'Ivoire: The *petites bonnes* have the floor », *Childhood*, n° 11, 3, pp. 383-397.

JACQUEMIN (M.-Y.), 2006, « Can the Language of Rights Get Hold of the Complex Realities of Child Domestic Work? The case of young domestic workers in Abidjan, Ivory Coast » *Childhood*, n° 11, 3, pp. 389-406.

JENKS (C.), 2004, « Many childhoods? », *Childhood*, n° 11, 1, pp. 5-8.

MINGE-KALMAN (W.), 1978, « The Industrial Revolution and the European Family: The Institutionalization of "Childhood" as a Market for Family Labor », *Comparative Studies in Society and History*, n° 20, July, pp. 454-468.

MYERS (W.-E.) & BOYDEN (J.), 1998, *Child Labour: Promoting the Best Interests of the Working Child*, Second Edition, London, International Save the Children Alliance.

NIEUWENHUYNS (O.), 1996, « The Paradox of Child Labor and Anthropology », *Annual Review of Anthropology*, n° 25, pp. 237-51.

NIEUWENHUYNS (O.), 1999, « "Since I got rights I know who I am..." The Ambiguities of Work among Poor Children in Addis Ababa in the Decade of the Convention on the Rights of the Child », *Modernités et recomposition locale du sens*, Mons, Belgium, 19-21 May.

PUNCH (S.), 2002a, « Researching with Children: The same or different from research with adults? », *Childhood*, n° 9, 3, pp. 321-41.

PUNCH (S.), 2002b, « Youth transitions and interdependent adult-child relations in rural Bolivia », *Journal of Rural Studies*, n° 18, 2, pp. 123-33.

ROBSON (E.), 2004, « Children at Work in Rural Northern Nigeria: patterns of age, space and gender », *Journal of Rural Studies* n° 20, pp. 193-210.

SCHILDKROUT (E.), 1981, « The Employment of Children in Kano (Nigeria) », in G. Rodgers & G. Standing, Editors, *Child Work, Poverty and Underdevelopment*, Geneva, ILO.

THORSEN (D.), 2007, « "If Only I Get Enough Money for a Bicycle!" A Study of Childhoods, Migration and Adolescent Aspirations against a Backdrop of Exploitation and Trafficking in Burkina Faso », *Working Paper T21*, Brighton, Development Research Centre on Migration, Globalisation and Poverty.

WHITE (B.), 1999, « Defining the Intolerable: Child Work, Global Standards and Cultural Relativism », *Childhood: A Global Journal of Child Research*, n° 6, Feb, pp. 133-144.

WHITEHEAD (A.), 1996, « Poverty in north-east Ghana », London, Overseas Development Agency.

WHITEHEAD (A.), 2006, « Persistent poverty in north east Ghana », *Journal of Development Studies*, vol. 42, n° 2, pp. 278-300.

WHITEHEAD (A.) & Kabeer (N.), 2001, « Living with uncertainty: gender, livelihoods and pro-poor growth in rural sub-Saharan Africa », *Working Paper 134*, Brighton, Institute of Development Studies.

ZELIZER (V.), 1994, *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*, Princeton, Revised Paperback Edition, Princeton University Press.

TRAVAIL DES ENFANTS ET DROIT À L'ÉDUCATION AU BURKINA FASO

L'exemple de la carrière de Pissy

Josephine WOUANGO*

Cet article décrit et analyse le travail des enfants dans une carrière de granit d'un quartier de la ville de Ouagadougou, interroge le rapport entre l'école et le travail du point de vue des acteurs du site pour apprécier l'argument de la scolarisation comme solution alternative au travail des enfants.

Les données proviennent d'une enquête réalisée dans le cadre de notre recherche doctorale au Burkina Faso, de février à avril 2009, dont la carrière de Pissy a été un des terrains d'enquête¹. Les enquêtés sont constitués de parents et de leurs enfants âgés de moins de 16 ans ayant des trajectoires différentes : non scolarisés, scolarisés, déscolarisés et à la fois écoliers et travailleurs. Les personnes ont été choisies aléatoirement selon leur accord et disponibilité, en variant leur emplacement.

L'approche choisie privilégie le point de vue des différents acteurs du site, l'analyse de leurs discours et l'observation de leurs pratiques de travail. La prise en compte du point de vue des enfants s'appuie sur la perspective théorique développée par James & Prout (1997), où les enfants sont des acteurs compétents dans la sphère du travail et de la vie sociale.

L'article présente d'abord le processus d'institutionnalisation de l'école et la situation du travail des enfants au Burkina Faso, puis décrit les logiques autour du travail des enfants dans la carrière en montrant que celui-ci n'est pas seulement lié à la nécessité économique. Enfin, il confronte les alternatives au travail des enfants invoquées par les enfants et leurs parents aux solutions d'éducation proposées par l'État et la société civile.

*- Doctorante en sciences politiques et sociales (sociologie), Institut des Sciences Humaines et Sociales, Université de Liège/Belgique ; <josephima@yahoo.fr>.

1- L'accès au site s'est fait par l'intermédiaire de l'association des enfants et jeunes travailleurs de Ouagadougou (AEJT) qui a initié une garderie au profit des tout-petits du site. Il s'agissait de nous introduire auprès des responsables et c'est une source de biais. Mais ce fut une aide car l'accès au site est contrôlé par des personnes appelées "intermédiaires". C'est après deux jours de démarches incessantes entre ceux-ci et la responsable des femmes que nous sommes arrivée à obtenir l'autorisation d'y mener nos recherches.

Le travail des enfants et la question scolaire dans les politiques sociales au Burkina Faso

Le Burkina Faso a une population majoritairement jeune. Le recensement général de la population de 2006 indique que les moins de 16 ans et les moins de 20 ans représentent respectivement 50% et 57% de la population. Le taux d'accroissement annuel moyen de la population, estimé à 3,1% (INSD, 2008a), permet d'avoir une idée de la jeunesse de la population burkinabè.

En ce qui concerne le système éducatif burkinabè, un aperçu historique permet de comprendre que, depuis son indépendance en 1960, le Burkina Faso a pris en main le développement de l'éducation et l'institutionnalisation progressive de l'école à travers plusieurs réformes dont certaines, soulignent Pilon & Wayack (2003), sont restées à l'état de projet. Les trois grandes réformes sont :

- ✓ la réforme de 1967 sur la « ruralisation » de l'école qui visait à scolariser un nombre important de jeunes ruraux (de moins de 20 ans) ;
- ✓ celle de 1974 qui avait le triple objectif de démocratiser le savoir, lier l'acte d'apprendre et celui de produire, et de revaloriser le patrimoine culturel avec l'introduction des langues nationales ;
- ✓ celle de 1984, sous Thomas Sankara, qui remettait en cause l'école coloniale et l'école néocoloniale en prônant l'école « révolutionnaire », mais qui n'a pu voir le jour du fait de vives critiques sur son coût et sur la suppression des diplômes qu'elle envisageait.

Au cours des années 1990, suite à la *Conférence mondiale sur l'éducation pour tous* (Jomtien, 1990) et sous l'influence des bailleurs de fonds, s'est imposée la nécessité de mener des réflexions internes au Burkina Faso pour aboutir à une politique éducative répondant aux exigences contemporaines. Ainsi, en 1994 se sont tenus les États Généraux de l'Éducation, dont l'objectif était de mener au plan national une profonde réflexion sur le système éducatif et de formation. En 1996, la *Loi d'orientation de l'éducation* est adoptée, avec une priorité donnée à l'éducation de base. Cette loi spécifie en son article 2 que l'obligation scolaire couvre la période de six à seize ans.

Pour soutenir l'application de la loi et relever les défis du système éducatif, le gouvernement adopte en juillet 1999 le Plan décennal de développement de l'éducation de base (PDDEB). En tant que politique sectorielle pour la période 2001-2010, le PDDEB vise entre autres objectifs à parvenir à un taux de scolarisation de 70%, avec un effort en particulier en faveur des filles et des zones rurales les plus défavorisées, et à amener celui de l'alphabétisation à 40% à l'horizon 2010.

Malgré quelques avancées, dont le taux brut de scolarisation estimé à 72,3% en 2008 (INSD, 2009), de nombreux enfants restent toujours en marge du système scolaire et certains s'adonnent au travail.

Ainsi, une enquête nationale (INSD, 2008b) indique que 41,1% des enfants âgés de 5 à 17 ans mènent une activité économique² (soit 1 658 869 enfants travailleurs) et que seuls 26,2% d'entre eux sont scolarisés.

Pourtant, le travail des enfants est interdit en droit burkinabè depuis l'arrêté n° 539/ITLS/HV du 29 Juillet 1954 relatif au travail des enfants. Cette interdiction fut renouvelée après l'indépendance dans les différents Codes du Travail (de 1992, 1998, 2004 et 2008).

Depuis les années 2000, le travail des enfants au Burkina Faso n'est plus interdit en bloc mais d'abord dans ses « pires formes » définies par la convention 182 de l'OIT adoptée en 1999 (travail dangereux, exploitation sexuelle, traite et toutes formes d'esclavage). Cette réorientation est liée au fait que le pays a ratifié cette convention 182 en 2001³ et a intégré le programme international pour l'abolition du travail des enfants (IPEC) par la signature d'un accord en 1999.

Dans la réalité burkinabè, les « pires formes de travail des enfants » concernent la « traite » des enfants et l'implication des enfants dans des « travaux dangereux » c'est-à-dire « les travaux qui, par leur nature ou les conditions dans lesquelles ils s'exercent, sont susceptibles de nuire à la santé, à la sécurité ou la moralité de l'enfant » (art.3.d de la convention 182 de l'OIT). L'enquête de l'INSD (2008b), réalisée aussi dans d'autres pays de l'Afrique de l'Ouest, précise que le Burkina Faso se singularise par le nombre d'enfants travailleurs impliqués dans les « travaux dangereux », soit un enfant travailleur sur deux (Diallo, 2008 : 12).

Les mesures prises au niveau étatique contre le travail des enfants sont surtout législatives. Cela s'est concrétisé par l'adoption, le 22 avril 2009, du décret portant sur la « détermination de la liste des travaux dangereux interdits aux enfants au Burkina Faso ». Son adoption marque une application de l'article 4 de la convention 182 qui demande que chaque pays membre établisse sa propre liste selon ses réalités. De plus, le Code du Travail de 2008 intègre les pires formes et fixe l'âge

2- L'activité scolaire et le travail domestique effectué dans sa propre famille sont exclus de la définition d'un enfant économiquement actif.

3- Il a aussi ratifié la convention 138 de l'OIT en 1999 ainsi que d'autres instrumentaux juridiques, comme la Convention des droits de l'enfant, en 1990, et celle de la Charte africaine des droits et du bien-être de l'enfant, en 1992.

minimum d'accès à tout type d'emploi à 16 ans, afin de l'harmoniser avec l'âge de la fin de la scolarité obligatoire.

Dans les discours politiques, médiatiques et de certains acteurs de la société civile, la lutte contre le travail des enfants va de pair avec le renforcement de la scolarisation : « pour atténuer le travail des enfants, l'école est une des solutions fondamentales » (MTSS, 2009). Nous interrogerons cet argument dans le cas du travail des enfants dans la carrière de granit de Pissy.

La carrière de Pissy : contexte et organisation du travail sur le site

La carrière de Pissy fait partie des sites d'exploitation « artisanale traditionnelle »⁴, dont l'organisation du travail et les méthodes utilisées justifient qu'on les appelle « sites d'exploitation sauvage ». Cette carrière existe depuis la période coloniale et les techniques n'ont pas changé. On y distingue quatre catégories de travailleurs : les « fendeurs » de blocs de granit (des hommes adultes), les « concasseuses » (des femmes), les intermédiaires (hommes adultes chargés de la revente du produit fini) et des enfants majoritairement « concasseurs » ou vendeurs ambulants.

130

Les hommes, pour la plupart, s'occupent principalement de faire éclater les blocs. Le site étant très proche des habitations, il est difficile d'employer des explosifs. C'est pourquoi ils utilisent un autre procédé qui consiste à mettre du *bancó*⁵ sur les roches, puis de vieilles chaussures et des pneus usagés qu'ils enflamment pendant au moins trois jours. Au bout de ce temps, le granit se fend et les exploitants achèvent de le casser à l'aide de marteaux pour extraire des plaques de granit. Le granit fendu, de taille large et léger, sert de matériau de construction, à l'instar de briques, pour des personnes nanties. Les autres gros morceaux sont vendus, à 750 FCFA⁶ le tas, aux femmes qui les achètent pour les concasser.

Le concassage – « travail de femmes » – se fait avec de forts marteaux pour casser les gros morceaux de granit ; puis, à l'aide de petits marteaux, elles fragmentent les morceaux pour les réduire à une taille exploitable de cailloux. C'est le produit fini du processus. Le granit concassé est utilisé dans le béton, pour faire les fondations des immeubles, pour construire des auvents des villas et pour fixer

4– L'exploitation artisanale traditionnelle concerne « toute opération qui consiste à extraire et concentrer des substances minérales et à en récupérer les produits marchands pour en disposer en utilisant des méthodes et procédés traditionnels et manuels. Elle n'utilise pas d'équipements, ni d'énergie mécanique et n'est pas fondée sur la mise en évidence d'un gîte ou d'un gisement » (Ministère des mines, des carrières et de l'énergie, 2003 : 3).

5– Un mélange d'eau et de terre crue.

6– 1 euro = 655,957 FCFA. Un « tas » vaut deux fois la contenance du plat de 15 kg.

les poteaux qui soutiennent les grands bâtiments. Estimées à plus de trois mille, les femmes représentent la grande majorité des travailleurs de la carrière.

Quant aux intermédiaires, ce sont des hommes qui ne travaillent pas directement le granit mais s'occupent essentiellement de sa commercialisation. Les concasseuses vendent directement le granit concassé à ces intermédiaires, au prix de 1000 FCFA les trois plats⁷ de 15 kg. Ceux-ci les revendent ensuite aux acheteurs directs⁸. Des femmes rencontrées se plaignent de ce système de double commercialisation, qui ne leur permet pas de tirer un réel profit ; une situation qui a déjà été soulignée dans un quotidien national : « Les revendeurs ou les intermédiaires, en réalité, tirent le maximum de profit. Ces derniers revendent et réalisent des bénéfices de l'ordre de 50% sans avoir versé la moindre goutte de sueur » (Ramde, 2008). Ces femmes ont souligné que leur situation serait meilleure si elles pouvaient vendre directement aux acheteurs potentiels. Mais cela est difficile, ont précisé certaines d'entre elles : « *Si tu refuses de vendre aux intermédiaires, c'est encore eux qui vont gâter ton marché avec l'acheteur potentiel. Ils peuvent même faire en sorte qu'il n'achète plus chez toi* ». Ces intermédiaires sont assis sous un hangar, à proximité de la voie d'accès au site, et entrent d'abord en contact avec les acheteurs.

C'est dans un tel contexte d'organisation du travail qu'on retrouve de nombreux enfants et adolescents en activité.

Les activités des enfants au travail dans la carrière

Des sources indiquant le nombre exact d'enfants travaillant sur le site sont quasi-inexistantes. Au niveau du ministère du Travail, aucune étude n'a été menée sur le site⁹. Seule l'ONG "Terre des Hommes-Lausanne" a réalisé une étude diagnostic, sur un échantillon de 155 enfants travailleurs, afin de disposer d'un document de plaidoyer pour un projet de retrait d'enfants.

Les parents indiquent que, grâce à l'intervention d'associations et d'ONG qui ont pris en charge les tout-petits (garderie) et les jeunes travailleurs (par l'apprentissage professionnel ou la scolarisation), le nombre a un peu diminué. Ces différentes actions sont jugées louables par les parents, qui reconnaissent

7- Un tas de 750 FCFA de gros cailloux concassés donne un peu plus de trois plats de petits cailloux.

8- Officiellement, ils revendent les deux plats de 15 kg à 1 000 FCFA, soit un bénéfice de 500 FCFA sur chaque achat de trois plats auprès des femmes. Mais le prix de la revente peut souvent être bien supérieur à ce prix "officiel".

9- Les chiffres suggérés par les travailleurs adultes diffèrent d'un enquêté à un autre, le nombre d'enfants y travaillant varie de 400 à 700 selon la saison. Ils expliquent que, même si des enfants arrêtent la carrière, d'autres y arrivent, d'où la difficulté de fixer un nombre.

néanmoins qu'ils n'ont pas réussi à sortir complètement les enfants de la carrière, dont la population s'étoffe continuellement.

Le travail exercé par la majorité des enfants est le même que celui des femmes : le concassage. Les enfants aident leurs mères ou tuteurs (ici la grand-mère, la tante ou l'oncle) dans le transport des blocs de granit du bas-fond vers les hangars de concassage, et à concasser ces pierres moyennes pour en faire du produit fini. La différence se situe dans la capacité de production, qui dépend de la force physique, limitée chez certains enfants et adolescents. La plupart des enfants que nous avons interrogés cassaient le granit mais il arrive que certains s'occupent uniquement du transport des blocs de pierres. D'autres y exercent des activités parallèles, comme la vente ambulante. Ces enfants constituent une force importante en appui du travail du parent biologique (mère surtout) ou de celui du tuteur. Un seul enfant a déclaré travailler pour un employeur, tous les autres travaillaient aux côtés de leurs parents ou tuteurs.

Quant à leur origine familiale, il s'agit essentiellement d'enfants issus des couches populaires urbaines vivant dans les secteurs 17, 18 et 19 de Ouagadougou, où la mère joue le grand rôle de pourvoyeuse du revenu familial. Parmi les enfants rencontrés, seuls deux avaient leurs deux parents travaillant sur le site. Certaines familles ont perdu leurs champs d'agriculture suite aux lotissements, d'autres parents n'ont simplement pas trouvé un autre emploi dans la capitale. Depuis 1998, une autre catégorie de familles arrive sur le site : les "rapatriés" de la Côte d'Ivoire. Les conflits fonciers entre des Burkinabés et leurs hôtes ivoiriens, en 1999 puis en 2000, ont entraîné des exactions qui ont contraint des milliers de Burkinabés à fuir vers leur pays d'origine. Les exactions et les expulsions des Burkinabés s'intensifièrent en 2002. Sur les 400 000 rapatriés estimés, certains se sont installés en province alors que d'autres sont restés à Ouagadougou et, pour beaucoup, la carrière s'est avérée le seul refuge.

Les conditions de travail des enfants sont aussi dures que celles de leurs parents ou tuteurs. En effet, en plus de la longueur des journées, ils travaillent sans masque ou autres éléments de protection contre la poussière. Comme l'illustrent les propos de Jean¹⁰, élève-travailleur de 14 ans : « *Je suis à la carrière de 7 h à 16 h, puis je retourne à la maison (à 10 km) avec le vélo de ma maman pour me préparer pour mon cours du soir*¹¹. Mon travail consiste surtout à concasser les pierres

10- Les noms des enquêtés ont été changés.

11- Ce sont des cours informels organisés uniquement le soir et s'adressant à des enfants, des jeunes ou des adultes qui ne sont pas ou plus scolarisés mais qui veulent avoir une éducation scolaire minimum. Généralement d'une durée de 2 heures, de 18 h 30 à 20 h 30, ces cours concernent les enseignements du primaire dans une grande partie et du secondaire.

mais il arrive aussi que je descende avec ma mère pour transporter les grosses pierres que nous avons achetées pour concasser ». Ils s'exposent aux maladies pulmonaires telles que la silicose ou la tuberculose, dues non seulement à la poussière mais aussi à l'énorme fumée qui s'échappe de la brûlure des vieux pneus. Les enfants rencontrés sont conscients des conséquences sanitaires. Jean poursuit : « *bien sûr que le travail est difficile, je me suis blessé deux fois les doigts, je suis resté à la maison pendant quatre jours sans venir travailler. J'ai recommencé à venir quand j'ai retrouvé la santé* ». Et Safi, qui a quinze ans et totalise sept ans dans la carrière, a vécu les mêmes expériences : « *Il est arrivé des fois où je me suis blessé les doigts et les pieds ou tombée même malade à cause de la poussière. Mais dès que je guéris, je viens reprendre mon travail* ». Les accidents de travail arrivent fréquemment mais ces travailleurs (adultes et enfants) n'ont pas de formes de protection sociale ou médicale, celles-ci étant très onéreuses.

Les parents sont conscients des conditions difficiles de travail et des risques. Mais le nombre sans cesse croissant de travailleurs montre à quel point les besoins passent avant ces considérations : tous soulignent que les gains obtenus leur permettent d'une certaine manière de subvenir aux besoins familiaux minimaux (nourriture, vêtements, soins de santé, etc.).

Les logiques sous-jacentes au travail des enfants (d'âge scolaire)

133

En écoutant les parents et les enfants, il ressort que le travail des enfants dans la carrière a une quadruple fonction.

Il est d'abord lié à la situation économique des familles qui impose la participation de l'enfant au revenu familial. Les enfants travaillent en soutien aux parents pour augmenter les gains, même si leur contribution est souvent minime. Cette pauvreté des familles, la principale raison, est indissociable de l'évolution du système économique du Burkina Faso. L'enquête sur les conditions de vie des ménages de 2007 indique que 46,4% de la population vit en dessous du « seuil absolu de pauvreté », estimé à 82 672 FCFA par personne et par an (INSD, 2007). Une situation qui amène des parents à multiplier les stratégies individuelles et collectives de survie (Bonnet, 1998), la carrière étant la solution de pis-aller, faute d'insertion professionnelle plus favorable.

Ensuite, le travail des enfants et des adolescents est guidé par la nécessité de réguler leurs comportements sous le contrôle de l'adulte. Certains parents justifient la présence des enfants-élèves par une logique de précaution ou par « expression d'un souci moral » (Rosemberg & Freitas, 2006 : 190). Pendant les jours de repos (le jeudi soir, le week-end et les vacances scolaires), des parents,

craignant le vagabondage, l'oisiveté, sans oublier les mauvaises fréquentations et les dangers de la rue, encouragent ou demandent à leurs enfants de venir à la carrière. Plusieurs parents nous ont confié : « *Si on laisse les enfants à la maison ou errer à ne rien faire, ils finiront par devenir voleurs. C'est mieux qu'ils soient ici, pour que nous ayons l'œil sur eux* ». Quand ils viennent travailler, les enfants sont surveillés et ne sont pas exposés aux dangers de la capitale ou aux "mauvaises fréquentations". Le travail devient un moyen pour les parents de contrôler leurs enfants et ce contrôle a une dimension éducative et disciplinaire.

À une stratégie familiale se combine une recherche d'autonomie. Des enfants et adolescents arrivent également sur le site pour "gagner leur argent" et parce qu'ils n'ont pas trouvé d'autre travail rémunéré. En dehors d'un enfant qui travaillait pour un employeur, les autres travaillaient aux côtés des parents qui les aident pour la vente, mais les gains reviennent à l'enfant. Pour les enfants qui y exercent à plein temps, l'autonomie financière doit être vue sur le long terme, car les gains obtenus ne sont pas suffisants pour permettre une indépendance financière immédiate. C'est seulement après un travail dans la durée que les enfants arrivent à réunir des économies permettant de subvenir à leurs besoins. « *Je peux avoir 500 à 1 000 FCFA de bénéfice par jour si ça marche bien. Mais il y a des jours où on ne trouve pas d'acheteur. Avec ce que je gagne, je me paie à manger ici et le reste, je le confie à ma tante.* » (Awa, treize ans, non scolarisée) Précisons que, parmi ceux qui travaillent avec leurs parents, il y a ceux qui les secondent (les gains sont fusionnés) et ceux qui travaillent à leur propre compte (gains séparés) mais sous la surveillance des parents.

Il n'est pas non plus étonnant de trouver des enfants (écoliers) qui travaillent pour payer leur scolarité, avec le risque que le travail prenne le dessus.

Enfin, les stratégies des parents et des enfants se conjuguent car les gains des enfants sont partiellement (ré)investis dans les besoins de la famille. Ce (ré)investissement concerne aussi bien ceux qui travaillent par intermittence que ceux qui travaillent à temps plein : « *Je travaille tous les jours ici. Avec l'argent que je gagne, j'achète à manger ici et j'en donne également à ma mère pour qu'elle achète des choses pour mes frères et moi. Si je ne travaille pas, ça va être difficile parce que c'est dans ça, qu'on mange* » (Issa, treize ans). Awa, qui travaille pour elle-même, contribue aussi pour la famille : « *Avec les économies que je fais, je peux envoyer de l'argent à ma mère au village, environs 5 000 FCFA. Le reste, je paie mes habits et j'économise* ».

Face à ces quatre fonctions qui se conjuguent dans la pratique du travail des enfants dans la carrière, quelles alternatives éducatives existent concrètement, pour répondre aux besoins auquel satisfait en partie le travail des enfants sur ce site ?

Alternative au travail des enfants dans la carrière : le travail ou l'école

Le travail des enfants dans la carrière est défini et catégorisé dans la législation nationale comme relevant des travaux dangereux et il est donc interdit. L'article 5 du décret du 22 avril 2009 précise que l'interdiction du concassage de minerai est due aux « poussières nuisibles, blessures, postures inconfortables ».

Du point de vue des parents

Pour venir à bout du travail des enfants dans la carrière, nombre de parents rencontrés soutiennent que la meilleure solution est de trouver aux enfants et adolescents un autre travail, moins difficile, qui leur procurera plus de bénéfices. Cela permettrait d'éviter le constat actuel des enfants revenant à la carrière malgré les actions déjà entreprises pour les en éloigner. Ils estiment aussi que la scolarisation des plus jeunes, la formation à un métier pour les autres et des soutiens financiers aux parents seraient d'autres solutions compensatoires. L'interdiction définitive du site aux enfants n'est évoquée qu'à la condition que ces alternatives soient réalisées.

La scolarisation des enfants est mentionnée comme solution possible à l'éradication du travail des enfants sur le site mais elle vient après celle visant à leur trouver un autre emploi. Pour eux, très clairement, le « droit au travail des enfants » surpasse « le droit à l'école » (Schlemmer, 2002). Cette primauté du travail sur l'école ne signifie pas que les parents ignorent le bien fondé de la scolarisation des enfants. Tous les parents rencontrés, dont aucun n'a étudié, estiment même que c'est important d'envoyer son enfant à l'école. Ils font d'ailleurs référence à leur propre situation. « *Peut-être que si j'avais étudié, j'aurais trouvé un bon travail, en tout cas un travail moins difficile. C'est parce qu'on n'a pas le choix qu'on est obligé de faire ce travail difficile* », s'exclame la mère de Zaki, un écolier-travailleur. Ils portent donc une grande estime à l'instruction et pensent même que c'est le moyen pour réussir. Mais leur attachement à l'école est surtout pragmatique. « *C'est important qu'ils apprennent à lire, à connaître le papier, au moins pour être éclairé* », soutient la responsable des femmes. Mais la plupart de ces enfants sont issus d'une fratrie de cinq à six enfants en moyenne, les parents ne peuvent pas répondre au « droit à l'éducation » pour tous, l'investissement par l'école profite à certains enfants et pas à d'autres. C'est donc le principe de réalité qui guide leur vision sur la situation des enfants travaillant sur le site.

Le coût de l'école s'élève au fur et à mesure du cursus. Les dépenses moyennes des ménages par enfant et par niveau d'étude étaient, en 2003, de 9 971 FCFA au niveau du primaire, 49 659 FCFA au premier cycle du secondaire et 78 892 FCFA au

second cycle du secondaire (INSD, 2003)¹². Malgré la gratuité scolaire proclamée et la dotation de l'État en fournitures scolaires, scolariser son enfant dans l'école publique occasionne toujours des dépenses liées aux fournitures scolaires et aux frais de scolarité et de cotisations des parents d'élèves.

Comme le souligne bien Boyden, l'école ne réduit pas la charge de travail de l'enfant pauvre : « *Policy makers concerned to attract more children to education and away from labour need first to ask themselves why children work instead of attending school. [...] While schooling may obstruct full-time labour, it is impossible to assert with confidence that increased coverage of primary education signifies a decline of part-time work* » (Boyden, 1994 : 12).

La mère de Jean, écolier-travailleur, souligne que les coûts de l'école primaire sont plus supportables que ceux du secondaire. Face aux manques de ressources financières des parents, certains abandonnent l'école à la fin du primaire, d'autres reviennent aider dans la carrière ou exercent une autre activité dans la rue pendant les week-ends, les congés et les vacances scolaires. L'enquête de l'INSD le confirme : « la proportion des enfants qui étudient uniquement diminue considérablement après 13-14 ans » (INSD, 2008b : 51).

136

Un autre argument présenté par les familles se réfère au faible retour sur l'investissement de la scolarisation. Certains parents, dont les fils ou filles ont fini le cycle secondaire, voire universitaire, observent que ceux-ci ne trouvent pas de travail salarié, ne réussissent pas aux concours de la fonction publique, dont le nombre de candidats par poste ne cesse d'augmenter d'année en année. Et puisque suivre un cursus scolaire ne garantit plus un emploi dans le secteur formel, pourquoi ne pas combiner alors l'école et le travail, voire opter pour le travail ?

Du point de vue des enfants

Nous avons abordé avec les enfants travailleurs le thème de leur retrait ou celui de l'interdiction définitive du site. En leur posant la question « Que penserais-tu si on t'interdisait de venir travailler ici ? », les réactions convergent :

« Si on me propose un autre travail, je ne viendrai plus ici. J'aime aller à l'école mais je veux aussi aider ma mère en exerçant un petit travail à côté. Quand je viens ici, je gagne de l'argent pour acheter mes habits, du savon, avoir mon argent de poche,

12- L'enquête sur les conditions de vie des ménages de 2007 n'a pas fourni de données sur ce sujet. Mais avec la récente "vie chère" tant décriée au Burkina Faso, ces chiffres pourraient augmenter.

et ça aide ma mère. Je ne lui demande plus de l'argent pour ces choses » (Arnaud, douze ans, en classe de CM2).

« Si on nous interdit de venir travailler ici, qu'est-ce qu'on va manger si on reste à la maison ? Si on me trouve un autre travail, je veux bien. Vous-même, vous voyez que ce n'est pas facile, le travail qu'on fait ici. Il y a déjà des gens qui sont venus ici prendre mon nom et me dire qu'ils m'aideraient à faire de la couture. Mais depuis là, je n'ai plus eu de nouvelles, cela fait même qu'on est devenu méfiant des étrangers qui viennent ici » (Safi, quinze ans, dans la carrière depuis sept ans et jamais scolarisé).

Scolarisés ou non, ces deux enfants ont la même réaction par rapport à leur interdiction de travailler sur le site. Leur retrait de la carrière devrait être accompagné de solutions concrètes adaptées à leurs situations. On ne peut donc s'étonner de voir que les enfants rencontrés sur le site sont d'avis qu'« *un enfant doit travailler pour gagner sa vie* » quand ses parents n'ont pas de moyens. Contrairement aux principes de l'OIT, les enfants de la carrière sont opposés à toute interdiction de leur travail qui ne serait pas suivi d'alternatives viables et compensant la perte de revenus qu'ils obtenaient.

Comme le souligne Bonnet, « les enfants, profondément conscients des sacrifices que leurs parents – et tout particulièrement leurs mères – font pour eux, cherchent par tous les moyens à alléger ces sacrifices, ou simplement à exprimer leur gratitude. Et le seul moyen dont ils disposent, c'est utiliser leurs forces pour, en travaillant, alléger le labeur et les soucis des parents » (Bonnet, 1998 : 83). Certains enfants dans la carrière trouvent même que travailler est un moyen d'affranchissement, c'est pourquoi ils veulent trouver un autre emploi. Ainsi, nous avons entendu des enfants dire qu'ils ne se considèrent pas comme enfants, dans la mesure où ils travaillent pour gagner leur vie.

Quant aux écoliers-travailleurs, leurs souhaits sont partagés. Si certains voudraient se consacrer uniquement à leurs études, d'autres aimeraient trouver un petit travail plus facile tout en continuant à aller à l'école. Ali, qui fait la classe de 6^e, estime que tant que son travail est passager, ça ne lui pose pas de problème. Bien au contraire, un autre travail moins ardu lui procurerait un revenu que sa mère toute seule n'aurait pu offrir, à lui et à ses petit-frères, le père n'ayant pas de travail stable. Cela n'est pas le cas de Zalissa, treize ans, qui voudrait plus de temps pour réviser ses leçons. En plus de travaux domestiques, le fait de venir occasionnellement travailler à la carrière est une charge supplémentaire. En voyant sa situation familiale (le père a disparu depuis plus de cinq ans et ne donne plus de nouvelles, laissant la mère avec cinq enfants dont Zalissa

est la deuxième), il est aisé de constater que le seul travail de la mère ne peut pas assurer la survie de la famille.

Néanmoins, on peut penser qu'il y a un risque que le travail dans la carrière prenne le dessus sur l'activité scolaire dans la mesure où le travail demande de se consacrer de longues heures pour espérer un revenu significatif. Mais les parents estiment que la conciliation est possible étant donné que la présence des écoliers y est temporaire. Il ne s'agit pas de remplacer les activités scolaires par celles de la carrière mais de rentabiliser les jours libres tout en les sécurisant. Aux yeux de ces parents, travail et éducation ne sont pas envisagés en termes d'opposition et d'exclusion absolue. Un avis contraire à celui de l'OIT pour qui le travail des enfants (*child labour*) est incompatible avec l'éducation scolaire et perçu avant tout comme « obstacle au développement », particulièrement à la croissance économique et à la réduction de la pauvreté (Liebel, 2009 : 76).

Regards croisés sur l'école comme alternative au travail des enfants

138

Outre le point de vue des parents et des enfants ci-dessus exposé, l'inadaptation de l'école (pour les enfants travailleurs) s'analyse aussi au niveau de l'offre scolaire. En effet, certains enfants travailleurs sont déscolarisés, ils ont déjà fait l'expérience de l'école et ont choisi définitivement le travail. Ces abandons scolaires sont liés à des insuffisances de l'offre scolaire elle-même, comme l'indique une enquête de l'INSD : « la raison d'insatisfaction la plus souvent évoquée, en milieu rural comme en milieu urbain, est le manque de fournitures scolaires. En milieu urbain, la seconde raison est la médiocrité de l'enseignement, alors qu'en milieu rural, c'est l'état des infrastructures qui est déplorée » (INSD, 2007 : 38).

Malgré la *Loi d'orientation de l'éducation* et la mise en place du PDDEB, les statistiques de l'année 2008 (INSD, 2009 : 50-90) montrent de forts taux de redoublement (de 5 à 15%) et des taux d'abandon encore élevés (de 4,8% à 10,2%), ce qui témoigne encore d'une faible efficacité interne du système éducatif primaire. Les détracteurs du PDDEB lui reprochent sa visée quantitative au détriment du qualitatif et le fait qu'à force de mettre l'accent sur le primaire, il crée un « goulot d'étranglement » au secondaire, où l'accès est limité du fait de la faible disponibilité des infrastructures publiques et du coût dans le privé. Des enfants issus de familles pauvres, même scolarisés au primaire, risquent d'arrêter leur scolarité après ce cycle, à 13 ou 14 ans. Le taux brut de scolarisation dans l'enseignement secondaire en 2008 n'était que de 20,7%, contre 72,3% au primaire.

De plus, le fonctionnement actuel du système scolaire primaire (horaires, devoirs, présence exigée) interdit *de facto* aux enfants un travail d'une certaine

durée dans la carrière. Plus encore, scolariser un enfant au primaire sans la certitude qu'il poursuivra au secondaire après ses 13-14 ans empêche de percevoir l'école comme une alternative crédible au travail des enfants.

Par ailleurs, l'enseignement secondaire technique, qui comprend l'apprentissage ou la formation professionnelle, relève surtout du monopole du secteur privé et se révèle de plus en plus onéreux. La ville de Ouagadougou comptait, en 2008, 62 établissements du secondaire technique, dont 6 établissements publics (INSD, 2009 : 84-87).

Les actions de retrait des enfants de la carrière ont aussi des limites car les alternatives proposées ne correspondent pas toujours à la situation des enfants concernés. Un ancien coordonnateur d'un tel projet explique qu'en 2003, on avait retiré 150 enfants de la carrière, scolarisé les plus jeunes et placé les plus âgés dans des ateliers de formation. *« Mais j'avais remarqué que le taux d'absentéisme était élevé, que ce soit dans le primaire ou dans les ateliers de formation. Donc, j'ai cherché à échanger avec les bénéficiaires et il est ressorti que, quand ils étaient sur la carrière, ils pouvaient avoir au minimum 250 à 500 FCFA par jour, ce qui leur permettait de manger. Mais maintenant, nous on les met à l'école et en atelier, sans les accompagner avec un goûter ou un repas par jour »* (21 janvier 2010).

Les propos de cette grand-mère interrogée sur le site vont dans le même sens : *« beaucoup de filles ici reviennent pour aider leurs mères. Il y a les gens qui sont venus prendre certaines d'entre elles, ma petite fille en face en fait partie et elle fait les cours du soir pour apprendre la couture. Mais on ne peut pas dire qu'à cause des cours de soir, on va la laisser à la maison. Il faut qu'elle vienne travailler la journée. Vous savez, pour beaucoup de filles et de familles ici, c'est difficile [silence]. Il faut qu'elles viennent travailler »*.

Ce témoignage montre que les solutions proposées par les ONG ne sont pas toujours adaptées au contexte d'origine des enfants. Il sous-entend aussi que la réussite du retrait de l'enfant dépendra tout particulièrement de l'investissement de la famille et de l'accompagnement qu'elle pourra fournir à l'enfant. D'où l'importance de mieux comprendre la famille et sa perception du travail de l'enfant (et de sa contribution au revenu), de l'école et de la formation.

Lange et Paillet (2006), dans leur étude sur le droit à l'éducation pour les enfants travailleurs, indiquent que, malgré les échecs et les inégalités, ces derniers défendent le droit fondamental à l'éducation en arguant que l'école demeure le lieu où les possibilités de s'instruire sont les plus grandes. Nous pensons que faire de ce droit à l'école une solution au travail des enfants impose la nécessité de concrétiser la gratuité de l'école en l'associant avec des mesures qui pérennisent la

dotation gratuite de fournitures scolaires et d'allocations financières aux couches sociales les plus défavorisées, tout en améliorant les infrastructures scolaires. Mais il faut aussi que l'école retrouve la confiance des parents en améliorant sa qualité et sa finalité. Il est aussi important d'élargir l'accès au secondaire par des infrastructures pour éviter que la scolarisation ne se limite au primaire pour les plus pauvres. Tout cela demande davantage d'implication de l'État burkinabè.

Conclusion

Notre enquête dans la carrière révèle que le travail des enfants est guidé par quatre grandes dimensions et n'est pas uniquement déterminé en termes économiques. Les parents et les enfants sont bien conscients de la dureté du travail, mais sont loin de penser que l'école serait le substitut parfait au travail des enfants. Certains acteurs estiment que, pour favoriser la scolarisation des enfants, il faut appuyer les familles financièrement. Nous ajoutons qu'il faudrait aussi qu'elles en voient "l'utilité" dans le moyen et long terme, ce qui signifie que l'école soit plus accessible et améliorée qualitativement.

Se révèlent ainsi la complexité de la relation entre le travail et l'école et la nécessité d'élargir et de diversifier les opportunités d'éducation et de formations professionnelles officielles pour les enfants et les adolescents travailleurs.

BIBLIOGRAPHIE

BONNET (M.), 1998, *Regard sur les enfants travailleurs. La mise au travail des enfants dans le monde contemporain. Analyse de cas*, Lausanne, Page deux.

BOYDEN (J.), 1994, *The relationship between education and child work*, Florence, Unicef, Innocenti occasional papers.

DIALLO (Y.), 2008, « Les activités des enfants en Afrique subsaharienne : les enseignements des enquêtes sur le travail des enfants en Afrique de l'Ouest », Document de travail de Understanding Children's Work (UCW)-SYMPOC.

INSD, 2003, *Enquête sur les conditions de vie des ménages au Burkina Faso*, Ouagadougou.

INSD, 2007, *Enquête sur les conditions de vie des ménages au Burkina Faso*, Ouagadougou.

INSD, 2008a, *Recensement général de la population et de l'habitat 2006. Résultats définitifs*, Ouagadougou.

INSD, 2008b, *Enquête nationale sur le travail des enfants au Burkina Faso (ENTE-BF) 2006*, Ouagadougou.

INSD, 2009, *Annuaire statistique Édition 2008*, Ouagadougou.

JAMES (A.) & PROUT (A.), 1997, « A new Paradigm for the sociology of childhood? Provenance, Promise and Problems », in A. James & A. Prout (dir.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, London, Falmer Press, pp. 7-33.

LANGE (M.-F.) & PAILLET (G.), 2006, « Quel droit à l'éducation pour les enfants et jeunes travailleurs ? », in Bonnet et alii, *Enfants travailleurs – Repenser l'enfance*, Lausanne, Page Deux, pp. 129-164.

LIEBEL (M.), 2009, « Faux semblants du rapport de l'OIT sur le travail des enfants », *Alternatives Sud*, vol. 16, n° 1, pp. 71-78.

MME (Ministère des Mines et de l'Énergie), 2003, *Loi n° 031-2003 du 8 mai 2003 portant Code Minier*, Assemblée Nationale, Ouagadougou, 41 p.

MTSS (Ministère du Travail et de la Sécurité Sociale)-IPEC, 2009, *Développement d'un plan d'action national pour l'élimination du travail des enfants au Burkina Faso*, Burkina Faso, 70 p.

PILON (M.) & WAYACK (M.), 2003, « La démocratisation de l'enseignement au Burkina Faso : que peut-on dire en dire aujourd'hui ? », *Cahiers d'Études Africaines*, vol. 43, n° 169-170, pp. 63-86.

RAMDE (A.), 2008, « Concasser du granit pour survivre », *Sidwaya*, Quotidien burkinabè, édition internet n° 6254 du 8 sept., <http://www.sidwaya.bf/dossier_concassage-granite.htm>, consulté le 10 Avril 2009.

ROSEMBERG (F.) & FREITAS (R.), 2006, « Voix dissonantes sur l'élimination du travail infantile au Brésil », in Sirota (dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, coll. « Le sens social », Presses Universitaires de Rennes, pp. 185-194.

SCHLEMMER (B.), 2002, « Paradigme de l'enfance et de l'école, droit à l'éducation et droit au travail », *Communications*, n° 72, pp. 175-194.

L'EXPÉRIENCE ÉDUCATIVE DES ENFANTS TRAVAILLEURS AU PÉROU : LES ÉCOLES DES NNATS

Alessandro CUSSIÁNOVICH* et Elvira FIGUEROA S.**

Le texte qui suit porte sur une expérience à notre connaissance unique d'un réseau d'écoles spécifiquement dédiées aux enfants travailleurs, au Pérou. Cette « école des NNATS¹ » a été élaborée, selon les auteurs, sinon directement par les enfants, du moins en suivant les volontés exprimées par des enfants travailleurs organisés, qu'ils n'ont fait que soutenir et accompagner dans leur démarche. On reconnaît là les principes de base de ce mouvement, dont l'influence ne cesse de croître depuis quelques années (même si elle est encore bien loin de concurrencer la vision dominante de l'enfance qui est à la base des politiques menées par les organisations internationales, Unicef et OIT en tête, concernant les enfants travailleurs) et qui pose que non seulement les enfants travailleurs sont des acteurs à part entière de leur devenir, mais que c'est à eux qu'il revient de choisir, en dernière instance, les mesures qu'ils estiment appropriées, que nul n'est mieux placé que les enfants travailleurs pour décider de ce qui est « l'intérêt supérieur de l'enfant », selon le principe fondamental de la convention internationale des droits de l'enfant.

Ainsi, émanant d'acteurs depuis longtemps et profondément engagés dans l'accompagnement militant auprès des enfants travailleurs du Pérou, ce texte ne saurait bien entendu prétendre à une quelconque neutralité scientifique ni se cacher de défendre les options élaborées dans l'action, au cours de ces années de lutte en faveur du mouvement des enfants travailleurs, et en tant que (co-)fondateur de ces écoles particulières. On peut donc penser que cet article ne saurait présenter une analyse objective du bilan que l'on pourrait déjà tirer de cette expérience, des réussites et des échecs qu'elle a pu rencontrer. Certes. Mais la quasi totalité de la littérature sur l'école dans les pays du

*- Enseignant à l'Université Nationale Supérieure de San Marcos (Masters « Politiques sociales et promotion de l'enfance » et « Psychologie éducative »), accompagnateur pédagogique du Mouvement des enfants et adolescents travailleurs organisés du Pérou (MNNATSOP) et collaborateur de l'IFEJANT (Institut de formation pour éducateurs des écoles de NNATS), « A. Cussiánovich » ; <ifejant@amauta.rcp.net.pe>.

** - Directrice de l'IFEJANT, « E. Figueroa » ; <ifejant@amauta.rcp.net.pe>.

1- NNATS (ou NATs) : enfants travailleurs (*niños/niñas y adolescentes trabajadores*). Cet acronyme est souvent utilisé, au Pérou comme ailleurs, parfois pour désigner les enfants et adolescents travailleurs, plus souvent pour désigner les enfants organisés au sein du « mouvement des enfants travailleurs ». Ainsi, les écoles des NNATS ont donc été créées par ce mouvement, mais tous leurs élèves ne se considèrent pas forcément comme membres du mouvement.

“Sud”, souvent orientée par les objectifs de l’EPT (Éducation Pour Tous) fixés par les organisations internationales, s’appuie sur une vision terriblement utilitariste de l’éducation, incapable de s’extraire du paradigme scolaire. Et trop souvent, malheureusement, les approches critiques des systèmes scolaires en place semblent se situer dans la même perspective (jusque dans les autres contributions ici présentées), conduisant à penser que, puisque l’école ne convient pas aux besoins économiques des enfants travailleurs, elle est inutile.

Il nous donc a paru pour le moins intéressant de proposer à la réflexion une approche peut-être entachée d’utopie, mais qui part d’un point de vue radicalement différent, et que nous pensons profondément heuristique : l’utopie peut ne pas se définir comme le lieu de rêves impossibles, mais comme le lieu de projets non encore aboutis.

Les coordinateurs du dossier

Ce texte porte sur l'expérience de la première école d'enfants travailleurs, l'école des NNATs, fondée il y a vingt-cinq ans à Lima, capitale du Pérou².

Les expériences des écoles des NNATs ouvrent des pistes de réflexion pédagogique, dans la mesure où elles permettent de percevoir ce qui constitue un climat favorable au bon développement de l'action éducative et, par contraste, de comprendre la position de l'État sur l'éducation, l'école, l'organisation et le programme scolaire.

Nous concluons cet essai en laissant ouverte une série de questions qui méritent d'être travaillées à partir de leurs implications théoriques et pédagogiques.

Les origines des écoles des enfants travailleurs au Pérou

Les mouvements sociaux des enfants travailleurs (NNATs)

En 1976, dans un contexte de licenciement massif et de répression des organisations populaires, syndicales et paysannes au Pérou, les militants de la Jeunesse ouvrière chrétienne (JOC) organisèrent une rencontre au niveau national afin de voir comment réagir face à cette situation. Ils décidèrent alors d'initier un processus d'organisation des enfants et adolescents travailleurs des quartiers populaires. Ils réalisèrent, en effet, que beaucoup d'entre eux avaient commencé à travailler dès leur plus jeune âge. Quatre principes de base furent alors proposés :

- ✓ l'organisation des enfants travailleurs doit être à caractère autonome, c'est-à-dire ne pas être la "section enfance" d'autres organisations de jeunes ou d'adultes ;
- ✓ les enfants travailleurs sont eux-mêmes les représentants et les responsables de leur organisation ;
- ✓ l'organisation est un instrument permettant d'atteindre la grande masse des enfants travailleurs, il est donc nécessaire qu'elle soit à caractère national et international ;
- ✓ enfin, la pédagogie doit répondre aux caractéristiques propres des enfants travailleurs, afin d'éviter qu'elle ne soit l'application des pédagogies de la jeunesse en général.

2- Acteurs du processus, notre contribution ne prétend pas à la neutralité scientifique. Nous comptons sur le sens critique du lecteur pour nuancer nos prises de position, lorsqu'elles lui paraîtront trop marquées par notre engagement vis-à-vis des NNATs. Nous tenons à remercier particulièrement Chloé de Soye, non seulement pour sa traduction mais, aussi et surtout, pour sa relecture critique et attentive et pour les nombreuses suggestions que sa connaissance de terrain des enfants travailleurs du Pérou lui ont permis d'apporter à cet article.

Deux ans plus tard, ils décidèrent de donner à leur organisation le nom de MANTHOC, dont l'acronyme signifie « mouvement d'adolescents et d'enfants travailleurs, fils d'ouvriers chrétiens ». Puis, vingt ans après, en 1996, avec trente autres organisations péruviennes d'enfants travailleurs, ils créèrent le mouvement national d'enfants travailleurs organisés du Pérou³, qui compte actuellement quatorze mille enfants travailleurs au niveau national.

Faire référence au mouvement des NNATs du Pérou, c'est évoquer un phénomène collectif aux revendications très spécifiques, qui a graduellement acquis une dimension nationale, ce qui lui donne son caractère de mouvement social (Cussianovich & Méndez, 2008). La nouveauté⁴, ici, est que les acteurs de ce mouvement social sont des enfants travailleurs⁴, qui ne sont généralement pas considérés comme acteurs mais comme victimes de l'injustice et de l'exclusion sociales⁵ – population statutairement vue comme objet de politique, mais pas comme habilitée à revendiquer dans la sphère publique.

Depuis plus de trois décennies, les enfants travailleurs, en Amérique latine comme en Afrique ou en Asie, se sont donné des organisations semblables, qui mènent des actions ininterrompues pour se faire reconnaître comme des acteurs sociaux à part entière. Encore en voie de structuration, leurs appellations sont diverses : NNATs (ou NATs) en Amérique latine et en Italie, EJT (enfants et jeunes travailleurs) dans les pays francophones, *Working Children* dans les pays anglophones (Liebel *et al.*, 2001). Si leurs luttes et leurs convergences manifestent bien qu'il s'agit là d'un mouvement social de grande ampleur (Cussianovich, 2005), le chemin est long et difficile pour se faire reconnaître de ceux qui voient les revendications portées par des jeunes comme une menace, et ne voient la relation adulte/mineurs que comme un rapport hiérarchique à sens unique. En réalité, ce mouvement social questionne les systèmes officiels, tant dans leurs modes d'éducation que dans l'expression de la démocratie et l'exercice de la citoyenneté.

3– Généralement désigné sous le terme de « NNATs », ce mouvement se dénomme, officiellement, le MNNATSOP.

4– Les enfants travailleurs (filles et garçons) ont entre 6 et 17 ans. Ils appartiennent à une classe socio-économique pauvre ou extrêmement pauvre. Selon qu'ils vivent en zone rurale, ce qui est le cas pour la plupart d'entre eux, ou urbaine, la nature du travail varie : agriculture, élevage, jardinerie, recyclage, vente dans les marchés, vente ambulante, pour ne citer que quelques unes de leur activités. Pour la grande majorité, il s'agit d'un travail familial, effectué avec au moins un proche. Dans de nombreuses communautés andines et amazoniennes, on ne nomme pas en tant que tel le travail des enfants car celui-ci fait partie intégrante de la vie communautaire.

5– Et par les pouvoirs établis, comme faisant partie des « inutiles au monde », si l'on en croit Robert Castel (cité par Zaoui, 2008 : 59).

Une culture éducative héritée du mouvement social

Ce sont les enfants travailleurs eux-mêmes qui ont décidé du type de services nécessaires aux enfants non encore organisés. C'est ainsi qu'ils décident, en 1985, de la création d'une école d'enfants travailleurs pour ceux qui ne vont pas à l'école, en ont été expulsés, ou ont connu un échec scolaire et ne veulent plus rien savoir de l'école officielle. Le mouvement des NNATs connaissait alors treize années de vie et d'action au niveau national et comptait deux mille membres. C'est bien la formation de ce mouvement social qui a permis la création de cette école ; sans quoi, elle aurait été, au mieux, l'œuvre exclusive des adultes et de l'assistantat.

Le mouvement s'est constitué peu à peu en s'efforçant de traduire dans les faits les principes de base de l'organisation des NNATs, proposés en 1976. Ils impliquent que les services dévolus aux enfants travailleurs (l'école et autres services à venir) aient la même orientation et des principes méthodologiques identiques (Cussianovich, 2006 ; 2007a). La proposition pédagogique des écoles des NNATs peut se résumer à l'héritage culturel du mouvement social des enfants travailleurs, selon les préceptes suivants (MANTHOC, 1995) :

- ✓ une approche pratique et conceptuelle valorisant l'enfant travailleur en tant que tel⁶ ;
- ✓ la conception et le développement de l'enfant travailleur comme acteur social, économique, culturel, éthique et politique⁷ ;
- ✓ l'autonomie des enfants travailleurs organisés, comme principe et devoir ;
- ✓ le *protagonisme*⁸ organisé des enfants travailleurs, comme paradigme pour repenser le rôle de l'enfance ;

6- Il s'agit de créer un climat favorable à l'apprentissage de l'enfant ; en se sentant apprécié, reconnu et estimé, il surmonte plus facilement les efforts que demande la scolarité ; la plupart de ces enfants ont été exclus de l'école publique, qui les a dévalorisés, notamment pour être des enfants travailleurs : l'école des NNATs cherche au contraire à stimuler un processus d'auto-valorisation, permettant d'améliorer leur rendement scolaire.

7- La reconnaissance de l'enfant comme acteur lui permet de prendre peu à peu conscience de son rôle au sein des relations intrafamiliales, de l'utilité de sa participation à l'économie familiale et de sa contribution à une culture émotionnelle autre ; c'est là un travail complexe et de longue haleine, du fait du climat de maltraitance prégnant dans de nombreuses familles ; cela demande de questionner sans cesse le quotidien que l'école des NNATs cherche à susciter : un espace indispensable pour le développement de l'enfant en tant que sujet politique, c'est-à-dire en relation permanente avec les siens et avec son entourage.

8- Le terme "*protagonisme*" n'existe pas en français, qui ne connaît que "protagoniste" (« personne qui joue le premier rôle dans une affaire », selon le Petit Robert). Le "*protagonisme*" exprime l'idée que les individus concernés par une question sociale doivent aussi être les principaux acteurs. L'usage de traduire ainsi l'espagnol *protagonismo* s'est répandu d'abord à propos de la littérature latino-américaine consacrée à la participation démocratique à inventer pour les populations indigènes, puis à propos des enfants travailleurs (au moins dans la littérature favorable à leur mouvement d'auto-organisation).

- ✓ la dimension nationale et internationale comme composantes de la vie quotidienne et base du mouvement des NNATs ;
- ✓ la construction d'une proposition pédagogique avec et pour les enfants travailleurs ;
- ✓ le *protagonisme* du collaborateur⁹ partant du *protagonisme* des enfants travailleurs ;
- ✓ l'expérience de travail comme matrice du processus éducatif.

La plupart de ces principes font aujourd'hui partie de nombreuses expériences éducatives, non seulement dans l'école des NNATs mais également dans des écoles publiques, où une majorité des enfants travaillent en même temps qu'ils étudient. En effet, la proposition pédagogique des écoles des NNATs s'est largement diffusée, grâce aux formations organisées par l'IFEJANT, auxquelles de nombreux instituteurs d'écoles publiques participent ; par la suite, certains appliquent concrètement la proposition pédagogique envers les enfants travailleurs de leur propre établissement¹⁰. Toutefois, ces initiatives ne s'intègrent pas, à ce jour, au sein d'une politique éducative nationale ; elles sont plutôt une référence pour les professeurs s'intéressant à la problématique des enfants travailleurs.

La force symbolique accumulée au sein de l'organisation sociale des NNATs et des écoles qui leur sont réservées rend compte de leur « pouvoir d'incidence » (Bourdieu, 2001). Au moment où se préparait la proposition pédagogique alternative élaborée à partir des NNATs, entre 1995 et 1997, il apparut, à partir de l'expérience de l'organisation et de l'école des NNATs, qu'il fallait définir la pédagogie du *protagonisme* comme la pédagogie de la tendresse¹¹. Autrement dit, comme la pédagogie est directement liée au climat des relations éducatives et que les enfants travailleurs ont, pour la plupart, des déficits affectifs, la proposition

9– Le *protagonisme* ne va pas de soi : les collaborateurs – c'est-à-dire les membres adultes de l'école et du mouvement (qui jouent à la fois le rôle de promoteur, animateur, accompagnateur, éducateur ou encore de conseiller) – doivent apprendre à développer cette attitude, intérioriser l'idée que les acteurs principaux sont et doivent rester les enfants travailleurs. Le collaborateur et les enfants sont *ensemble* protagonistes, acteurs soudés pour résoudre les difficultés, trouver les solutions, etc. Dans cette optique, le *protagonisme* ne concerne pas que les enfants, mais tout un chacun. C'est à la fois un droit et un devoir que d'être responsable et conducteur de sa propre vie, tout en cherchant à ce que les autres le soient également.

10– Cf. *infra*, tableau 1.

11– Pédagogie de la tendresse : approche visant à dépasser le rationalisme inhérent à la culture occidentale, et les oppositions rationalité *vs* subjectivité, cognition *vs* affect. Elle est axée sur la construction et la reconstruction de l'estime de soi. C'est l'art d'éduquer et d'enseigner avec sensibilité, en évitant de blesser et en tentant de traiter chacun comme un être précieux, unique, irremplaçable. Cette approche s'adresse à tous, pas seulement aux personnes vivant des situations de vulnérabilité (Baumann, 2005 ; Boltanski, 1990 ; Cussianovich, 2007b, 2009 ; Cyrulnick, 2005 ; Restrepo, 1994 ; Turner & Pita, 2002. Cf. aussi <http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=913&clang=2>).

pédagogique de l'école des NNATs doit intégrer, outre les aspects purement didactiques, cette question de la "tendresse". Cette proposition se focalise aussi sur les processus de formation citoyenne, revendiquant de considérer la tendresse comme une vertu politique. Ainsi, quelques-uns de ces principes ont été rediscutés dans les écoles des NNATs, et reformulés par les collaborateurs selon ces termes :

- ✓ l'enfant comme co-protagoniste du développement et du bien-être de son pays ;
- ✓ le mouvement social de NNATs comme synthèse positive entre éducation et travail ;
- ✓ les NNATs comme combattants victorieux contre la pauvreté de chaque jour ;
- ✓ la pédagogie de la tendresse comme facteur de la condition humaine ;
- ✓ la dignité comme base du discours sur l'enfant travailleur.

Le rôle des collaborateurs est de rappeler qu'il y a des règles, des limites à respecter, et que l'autonomie des enfants est toujours relative. De là naissent les tensions, car la culture de l'organisation du mouvement et de l'école des NNATs n'a pas profité d'un temps et d'un espace suffisants pour permettre aux enfants d'élaborer une critique de ce qu'ils vivent dans leur famille et, en général, dans leur relations avec les adultes. La mentalité de la "tutelle" de l'adulte sur l'enfant est enracinée dans l'imaginaire social et dans le sens commun. Apprendre à être protagoniste, c'est s'opposer au courant hégémonique qui considère les mineurs comme des dépendants. Les enfants travailleurs n'échappent pas à cette réalité. Paradoxalement, ce qui les fait se sentir plus émancipés et acteurs de leur vie est, simultanément, une source de tensions, de difficultés accrues et, partant, d'une plus grande sévérité dans le contrôle qu'exercent sur eux leur famille, l'école publique et, plus largement, l'ensemble de la société.

Avec tout le respect des affiliations ou sympathies religieuses que peuvent avoir les enfants travailleurs, le mouvement s'inscrit dans la perspective d'un enseignement laïque. La non-laïcité de l'école au Pérou est due au concordat avec l'église catholique. Dans les écoles des NNATs, c'est l'étude de l'éthique et de la philosophie adaptée aux enfants qui a été choisie pour le programme scolaire, laissant ainsi à l'initiative des différentes confessions religieuses la formation et les orientations de la foi, dans un espace hors de l'école. Les difficultés n'ont point manqué à cet égard, même entre les enseignants des écoles des NNATs.

L'idée sous-jacente, c'est l'urgence d'assurer ce que l'on appelle l'apprentissage de la condition humaine, une conscience éthique et solidaire, qui désire la justice sociale, qui défende et construise la dignité de tout être humain. C'est ce qui s'est concrétisé avec la pédagogie de la tendresse comme principe fondamental de la pratique sociale, au sein du mouvement comme au sein du cadre familial et scolaire.

Description des écoles des NNATs

L'émergence d'un nouvel acteur social n'est pas le résultat d'un fait volontaire mais la conjonction de faits sociaux complexes, culturels, économiques et politiques. Dans les années 1970, une réforme éducative avait été initiée par le gouvernement révolutionnaire militaire de Velasco (1968-1975). Elle faisait partie d'un processus global de réformes (nationalisation du pétrole, réforme agraire mettant fin au *latifundium*, réforme industrielle, loi de mobilisation sociale...). La réforme éducative visait à assurer l'indépendance et la dignité nationale, à articuler éducation et travail, à promouvoir la participation des citoyens. Le second coup d'État militaire mettra un coup d'arrêt à ces réformes (Bizot, 1976). Elles révélèrent cependant combien l'éducation pouvait jouer un rôle déterminant dans la formation d'une nouvelle conscience nationale ; conscience née des valeurs culturelles et respectueuse des langues natives porteuses de savoirs et de sagesse ancestrale, de la revendication de l'indépendance et de la dignité nationales face à l'hégémonie internationale du capitalisme. Ainsi s'est répandu, au Pérou, le concept d'éducation populaire¹², comme éducation informelle, c'est-à-dire en dehors du système scolaire officiel : la mise en œuvre de diverses formes d'éducation populaire reposait sur des initiatives de la société civile, des "organisations de base" et des ONG.

150

C'est dans ce contexte que MANTHOC prit la décision, en 1985, de créer une école qui s'adapterait aux caractéristiques des enfants travailleurs. Ainsi naquit la première école des NNATs, fondée début 1986, à côté du marché de Ciudad de Dios (district San Juan de Miraflores) à Lima. Dix autres écoles des NNATs naissent ensuite au Pérou (voir tableau 1) : l'école des NNATs du MANTHOC à Cajamarca ; les institutions éducatives de NNATs de la ville de Jaén et de la périphérie rurale de Jaén, créées par des enseignants qui suivirent les cours de base de l'IFEJANT ; l'école de Bagua Grande, département de l'Amazonie, créée par des volontaires de la JOC ; l'école de Puno et de Juliaca, à l'initiative de la Police nationale et de son programme Colibrí¹³, avec l'appui de l'IFEJANT ; les deux écoles de San Juan de Lurigancho à Lima, grâce à l'initiative de volontaires ; l'école de Villa Maria del Triunfo, à l'initiative d'enseignants ayant eu une expérience de travail avec les NNATs et, enfin, l'école de l'île flottante Torani-Uros du Lac Titicaca (grâce à l'initiative de la communauté indigène des Iles Uros et des enseignants du ministère de l'Éducation de la région Puno, qui ont ensuite pris

12- Le concept d'éducation populaire s'est d'abord référé à une éducation hors du système scolaire, propre aux secteurs populaires, afin que ceux-ci puissent s'adapter au système de production et d'industrialisation. À partir de 1983, l'éducation populaire s'est affirmée comme faisant aussi partie du système scolaire et comme étant un moyen d'émancipation accessible à tous, sans distinction.

13- La Police nationale du Pérou a initié, au début des années 1990, le programme Colibrí, qui consiste à protéger, promouvoir et défendre les droits des enfants et adolescents travailleurs. Colibrí fait partie du MNNATSOP.

contact avec l'IFEJANT ; l'école a ainsi modifié son programme pédagogique, en 2008, afin de s'adresser pleinement aux NNATs¹⁴).

Tableau 1
Les écoles de NNATs au Pérou

	Date de création	Fondateurs ou responsables	Nom	Région	Ville/District*
1	1986	Manthoc	Mgr Julio González Ruiz	Lima	San Juan de Miraflores
2	1992	Manthoc	Jesus Trabajador	Cajamarca	Cajamarca
3	1996	Enseignants ayant suivi le cours de base de l'IFEJANT.	Institution éducative de NNATs de Jaén	Cajamarca	Jaén
4	1997	Volontaires de la JOC – Jeunesse Ouvrière Chrétienne	Institution éducative de NNATs de Bagua Grande	Amazonie	Bagua Grande
5	2000	Ministère de l'éducation et Programme "Colibri de la PNP	IEP** "Colibri" – Juliaca	Puno	Juliaca
6	2000	Enseignants ayant suivi le cours de base de l'IFEJANT.	Institution éducative de NATs – Graciela Villaràn Carbajal	Cajamarca	Fila Alta – Jaén
7	1996	Ministère de l'éducation et Programme "Colibri de la PNP	IEP "Colibri" – Puno	Puno	Puno
8	2005	Anciens NNATs	Escuela Nassae	Lima	San Juan de Lurigancho
9	2007	Anciens NNATs	Programme éducatif de NNATs	Lima	San Juan de Lurigancho
10	2007	Enseignants ayant une expérience de travail avec les NNATs.	IEP "San José Obrero"	Lima	Villa Maria del Triunfo
11	2008***	IFEJANT, grâce à l'initiative du Ministère de l'éducation et de la Communauté indigène des Iles d'Uros.	IEP n° 70682 – "Uros Torani" – Puno	Puno	Iles d'Uros

* Le terme « district » se réfère au découpage administratif de la métropole Lima.
 ** IEP : Institution éducative publique.
 *** 2008 comme école de NNATs ; 1985 comme école publique.

Les écoles de NNATs sont toutes des écoles primaires en Éducation Basique Normale¹⁵. Elles peuvent différer par les niveaux de pauvreté des enfants (par

14– Lorsqu'IFEJANT prend contact avec l'école de l'île Torani-Uros, celle-ci était une école primaire bilingue "classique". La découverte de l'existence des écoles de NNATs, suite à la prise de contact avec l'IFEJANT, a amené l'école à modifier son programme, en prenant en compte le fait que les élèves étaient des enfants travailleurs et en incorporant leur organisation comme moyen leur permettant d'aller au-delà de leur expérience d'"élève", c'est-à-dire en repensant la mission de l'école, le rôle du professeur, la relation de l'école et de la famille...

15– Le système éducatif péruvien est organisé selon trois modalités : « éducation de base normale », « alternative », « spéciale ». La modalité la plus reconnue du système officiel est « l'éducation de base normale », qui couvre l'éducation « initiale » (ou école maternelle), « primaire » et « secondaire ». « L'éducation de base alternative » s'adresse à des élèves (enfants, adolescents, jeunes ou adultes) qui, pour diverses raisons, n'ont pas eu accès ou ont été exclus de la première modalité. De plus, elle s'organise (en programmes et non en années) de

exemple, ceux des écoles de San Juan de Lurigancho sont en moyenne plus pauvres que ceux de l'école de Ciudad de Dios). Il est difficile de préciser le nombre d'enfants scolarisés, les effectifs ne cessant de se modifier tout au long de l'année du fait, notamment, de la grande instabilité des familles populaires. Disons que chaque école compte les six niveaux (sauf exception, certains sont vides d'effectifs) et que chaque niveau compte une douzaine d'enfants en moyenne (parfois aucun élève, parfois jusqu'à 25 maximum). Environ 60% des enfants sont des filles et 40%, des garçons. Pour les enseignants, 50% sont des hommes, 50% des femmes. Notons que 40% des professeurs sont affectés par la Direction régionale du ministère de l'Éducation dont l'école dépend. Les 60% restants sont payés par la coopération internationale. Environ 95% des professeurs des écoles des NNATs ont le diplôme d'enseignant. Sept enseignants des écoles des NNATs, dont certains sont directeurs, sont d'anciens NNATs.

Depuis la réforme de la Constitution (1993), l'éducation primaire et secondaire est obligatoire et gratuite, de 6 à 16 ans. De fait, les inégalités scolaires se sont sensiblement réduites, notamment entre filles et garçons. En zone urbaine et pour l'éducation primaire du moins, la scolarisation est aujourd'hui pratiquement universelle. Les populations rurales et les populations indigènes restent cependant discriminées, tant pour l'accès à l'école que pour la qualité de l'enseignement reçu. Ainsi, on compte environ 3 millions d'enfants travailleurs au Pérou mais, en zone rurale, ils sont 54,1% pour les garçons et 62,2% pour les filles, soit à combiner scolarité et activité économique, soit à être totalement exclus de l'école, alors que ces pourcentages tombent, en ville, à 8,4% et 7,6% respectivement (Pasquier-Doumer, 2004 ; Hindman, 2009). Ces progrès, limités mais réels, n'ôtent pourtant rien à l'hypothèse sous-jacente à la création d'une école des NNATs, que l'on peut formuler ainsi : pourquoi l'orientation du mouvement des NNATs, sa philosophie et sa méthodologie de formation ne pourraient-elles pas être utiles aussi pour repenser l'école ? L'expérience tend à montrer qu'elles permettent d'éviter, dans une bonne mesure, la séparation dommageable entre l'école officielle et les autres modes de socialisation, d'apprentissage et de savoirs, de combler le hiatus existant entre ce qui s'apprend dans la vie et à l'école. Cela oblige à repenser l'organisation scolaire et le rôle des participants, à démocratiser la relation entre enfant travailleur et adulte enseignant. En d'autres termes, de même que le mouvement des enfants travailleurs est pris entre ses propres mains par les enfants travailleurs, l'école doit également être entre leurs mains, conjointement avec les enseignants (Post, 2003 ; Saravia, 2009). L'expérience du

mouvement social et celle de l'école peuvent alors être indissolublement liées : au sein du mouvement social, on apprend qu'il est désirable d'étudier à l'école ; et au sein de l'école, que s'organiser est nécessaire d'un point de vue personnel et social quant à ses intérêts et aspirations.

Le point de vue des acteurs

Un horizon complexe et provocant

Dans le regard majoritairement porté sur les enfants travailleurs, nous devons bien constater qu'au sein de l'imaginaire social, le paradigme dominant se trouve traduit, dans les slogans de diverses campagnes, les conclusions d'études d'experts, les formules de publications nationales et internationales, par des expressions comme : « l'enfant qui travaille n'assiste pas à l'école » ; « l'éducation est le facteur décisif pour combattre la pauvreté » ; « le seul travail qui bénéficie à l'enfant, c'est celui de l'école » ; « plus d'écoles, moins de travail des enfants » ; « le lieu naturel de l'enfant, c'est l'école » ; « la cause principale de la désertion scolaire, c'est le travail des enfants » ; « le travail des enfants est le facteur principal de l'échec scolaire ».

Paradoxalement, à l'ère de l'informatique, de la télématique et de l'Internet, le mythe de l'école repose précisément sur le fait qu'elle serait le meilleur antidote pour vaincre la pauvreté, pour être compétitif dans un monde qui connaît un chômage croissant, et serait la condition nécessaire pour exercer ses droits de citoyen. L'ère de la connaissance, dans la vision dominante centrée sur la survvalorisation du raisonnement logique et de l'éthique de marché, tient pour établi que les savoirs des autres cultures et *cosmovisiones*¹⁶ ont pour destinée de rejoindre les survivances d'un passé, insignifiantes pour le progrès et le développement, voire de disparaître.

Ce que l'on appelle "école" n'est pas seulement une forme d'institutionnalisation des processus d'enseignement et d'apprentissage. L'école représente une façon de comprendre le pouvoir au sein de la société, une sorte de division sociale et politique du pouvoir qui implique une certaine compréhension du développement humain, des relations intergénérationnelles et de la division ethnique/culturelle du savoir. L'école est donc une manière d'institutionnaliser l'accès à la réelle citoyenneté, à l'identité et au statut social.

16- *Cosmovisión*, "vision du monde", s'emploie généralement, en Amérique latine, dans un contexte où l'on parle des cultures des « peuples indigènes » : la *cosmovisión*, c'est la vision du monde des "autres".

Ainsi, l'école fait partie d'un projet historique et c'est pour cela que l'on se doit de découvrir ses bienfaits mais aussi ses éventuelles limites, sociales, politiques, éthiques et culturelles.

Pour cela, il ne s'agit pas seulement d'opposer "école entre les murs" et "école de la vie". Nous ferions simplement face à la question de l'espace dans lequel se donnent l'apprentissage et l'enseignement. Dans le premier cas, l'école serait la combinaison de la culture scolaire, du programme scolaire, de la division des matières, des enseignants, de la direction, de la représentation des étudiants, des activités diverses et variées qui s'y exercent, des examens, de la promotion, etc. Dans le second cas, nous serions face à un temps et un espace plus amples et plus divers, pour apprendre dans la vie mais aussi pour la vie, vie complexe, changeante et à chaque moment pleine de défis¹⁷. L'élément essentiel est qu'il s'agit de deux mondes fréquemment opposés, de cultures différentes, de processus complémentaires entre la vie familiale, la communauté et ce qu'offre l'école.

Toutefois, lorsque nous parlons d'école, de famille ou de société, nous omettons les façons de concevoir la vie, son environnement, le sens et la signification qu'à la réalité globale dans la construction d'une identité propre, les façons de concevoir l'esprit, la manière d'être en relation avec ce qui nous entoure, de survivre, de se sentir appartenir à un collectif, d'apprendre les modes de vie et les valeurs de l'être humain. En d'autres termes, il s'agit de se poser la question de la vision du monde sous-jacente à ce que propose l'école ou ce qu'elle prétend imposer. Mais aussi, de regarder si l'école accomplit ou non sa fonction de présentation, valorisée, d'autres visions du monde partagées dans le même espace social, comme par exemple dans un monde andin-amazonien et dans un monde urbain moderne.

En effet, si nous ne tenons pas compte de cela, nous pourrions être pris dans une même perception du monde, sans prendre la distance critique nécessaire, réduisant ainsi le problème à une modalité, à l'opposition que l'on a nommée plus haut "éducation scolaire" versus "éducation hors de l'école".

Les expériences qui soutiennent notre étude réfèrent majoritairement à des enfants et adolescents travailleurs du monde urbain moderne. Cependant, une forte proportion d'entre eux provient de familles migrantes, qui maintiennent certains traits de la culture andine ou amazonienne. Dans ce cas, surgissent des

17- « La pertinence de la distinction entre école officielle, non officielle et informelle va aller en s'amenuisant, non pas tant parce que les limites entre celles-ci s'atténuent, mais plutôt à cause de la moindre importance que l'on pourra attribuer à la façon dont une personne a été formée » (Ooijens & Van Kamper, 2001 : 154-155).

problèmes intergénérationnels que l'école risque d'exacerber, en reprenant son rôle colonisateur, homogénéisateur et discriminant. D'autant qu'il est entendu, pour elle, que le travail d'un enfant ou d'un adolescent ne saurait être qu'un handicap pour le rendement scolaire et un motif de disqualification, idées en concordance avec les consignes internationales pour « l'éradication du travail des enfants ».

L'école d'aujourd'hui, en particulier l'école publique, constitue un facteur de globalisation, imposant à une réalité pluriculturelle un modèle unique national, comme c'est le cas au Pérou. Le modèle unilatéral dominant part d'une vision qui fait du monde andin-amazonien une question folklorique ou, au mieux, utile pour la survie familiale ou communautaire, mais sans aucune incidence sur la vie nationale. À cela, il faut ajouter que la majorité des professeurs continuent de penser qu'il faut se moderniser, surmonter les usages et coutumes ancestrales et imposer le castillan comme langue qui donne accès au monde moderne. On comprend alors le rôle dévastateur que le système scolaire, ainsi conçu, propose.

Cela se transmet aussi par la vision scientifique dominante : les professionnels scientifiques – ingénieurs, techniciens, médecins, infirmières ou géologues – originaires de régions andines ou amazoniennes, tendent à ne plus se reconnaître dans leurs modes de vie culturelle ou tentent de jouer un rôle *modernisateur*, au détriment de la culture qui les a vus naître.

Le grand défi des écoles des NNATs est précisément de se concevoir, dans la pratique, comme des écoles promotrices de respect et centrées sur l'interculturalité. On peut affirmer que, pour les cultures de notre pays, par contre, l'éducation telle que l'a pensée le Ministre de l'Éducation ne renferme nullement ce « trésor » que présentait le rapport de Jacques Delors pour l'Unesco (Delors, 1996), et qui est censé être à la base du projet globalisant de l'éducation moderne (Rengifo, 2008).

Les communautés andines et amazoniennes du Pérou revendiquent un nouveau pacte éducatif avec l'État qui porte les noms de *iskay yachay* en quechua et de *paya yatiwi* en aymara. Ces expressions signifient les « deux types de savoirs » et expriment la volonté d'intégrer leurs savoirs à ceux de l'école « moderne » dans le programme scolaire. Il ne s'agit pas de « juxtaposer » les savoirs mais plutôt de les enrichir mutuellement, de faciliter une rencontre revalorisant le propre de chaque culture¹⁸. On ne doit donc pas seulement exiger un effort de ceux qui ont pour langue maternelle le quechua, l'aymara, l'ashánica, ou une autre des quarante-cinq langues du Pérou ; on doit l'exiger de tous, des « modernes occidentaux urbains » aussi bien, qui se doivent de faire un effort similaire.

18– C'est ce qu'indique la notion d'intertransculturalité ; cf. Padilha, 2009.

Les enfants travailleurs des villes péruviennes apportent des savoirs traditionnels, peu connus et qui n'ont pas été systématisés. L'école en fait abstraction par principe, et commence à travailler avec les enfants pour leur inculquer l'instruction prévue par le programme scolaire. L'école apparaît ainsi comme celle qui donne des connaissances scientifiques, ordonnées dans une logique rationnelle et qui sont l'expression d'une culture de rationalité instrumentale autour de laquelle s'élaborent les projets de vie personnelle.

Quelques données générales

Le cycle de formation des écoles des NNATs

Ces dernières années, les écoles de NNATs ont développé, avec chaque fois plus de professionnalisme, une interrelation avec le ministère de l'Éducation (au travers de la DCN¹⁹) pour l'Éducation basique normale (EBR), et pour les trois axes thématiques de la proposition pédagogique alternative avec et pour les enfants travailleurs : « Condition Humaine », « Travail Productif » et « Organisation ».

- ✓ L'axe thématique « Condition Humaine » s'inscrit dans la perspective dessinée par Edgar Morin pour l'éducation (Unesco, 1996) : reconnaître que nous sommes partie du cosmos, en interrelation avec les autres, constitués biologiquement pour poursuivre le processus d'humanisation. La condition humaine réfère ainsi aux valeurs de solidarité, à une éthique universelle et à une citoyenneté planétaire. Une approche transdisciplinaire est indispensable pour saisir les problèmes dans leur intégralité. Plutôt que de réduire l'éducation à la transmission de connaissances établies, il est préférable d'expliquer le mode de production des savoirs, « la connaissance de la connaissance ».
- ✓ L'axe thématique « Travail Productif » a incorporé au sein du programme scolaire le cours de gestion de petits commerces ayant pour approche l'économie solidaire et le *co-protagonisme* enfants travailleurs-enseignants. L'un des résultats majeurs de cette collaboration est la création de PROMINATs (programme de Microfinance des NNATs²⁰), dont la qualité est d'être un outil pédagogique et économique visant à atteindre un maximum d'enfants travailleurs et à améliorer leurs conditions de vie et le développement de leur capacité à la cogestion.

19– *Diseño Curricular Nacional*: « Conception du Programme pédagogique national » ; réfère aux apprentissages fondamentaux et basiques que doivent développer les étudiants à chaque niveau scolaire, avec qualité et équité, dans tout le pays ; elle considère la diversité humaine, culturelle et linguistique.

20– Il s'agit d'un système de micro-crédit géré par les enfants de l'école des NNATs eux-mêmes, avec l'appui d'un collaborateur. Cette équipe recueille les projets, sélectionne ceux qui sont réalisables, font des leçons sur la formation des cours du marché, le contrôle des coûts, l'investissement, le remboursement des prêts, etc.

- ✓ L'axe "Organisation" des NNATs, comme espace de représentation des enfants face à la communauté éducative et à la communauté en général, reste à développer. En réalité, les enfants connaissent tous des formes d'organisation, au niveau familial et personnel. Mais leur intégration dans l'école des NNATs leur offre la possibilité d'acquérir une expérience davantage liée à des objectifs dépassant le quotidien et le seul espace familial (quelle que soit son intensité). En effet, les DESNAS²¹ conduisent les enfants à une conscience autre de l'utilité et de la signification sociale de ce que c'est que de s'organiser selon la logique des droits humains. Faire partie de PROMINATS leur apporte également un nouveau regard sur le travail, en les dotant d'une certaine rigueur qui leur servira dans leur activité économique. Le sentiment d'appartenir à une organisation de niveau régional et national leur ouvre en outre des perspectives sur les dynamismes politiques, renforçant leur sentiment d'appartenir à un collectif et d'être en résonance avec d'autres groupes aux objectifs similaires. Les enfants prennent ainsi conscience d'une mémoire collective qui les précède d'une trentaine d'années, et se l'approprient. C'est à travers elle qu'ils construisent le discours du mouvement des NNATs et de leur rôle dans la société. Chacun doit passer par ce processus, à son propre rythme, en fonction de ses actions et de son expérience, comme de la qualité de la réflexion qui accompagne ce développement. Ainsi, l'organisation n'est pas homogène, car tous les enfants ne s'identifient pas et n'adhèrent pas également à cette expérience si complexe²². Notons cependant que l'organisation des DESNATS a joué un rôle significatif, dans toutes les écoles, quant au développement et à l'exercice du *protagonisme* des enfants travailleurs : ce sont eux qui ont fait la promotion des droits de l'enfant, en se concentrant sur l'accomplissement et le développement des droits plutôt que sur la dénonciation.

Nous avons estimé nécessaire de recueillir l'opinion des enseignants²³. Nous sommes en effet dans un processus embryonnaire de transformation des regards

21- DESNAS : Défenses Scolaires d'Enfants et d'Adolescents. Reconnues par le Code de l'Enfant et de l'Adolescent, elles ont pour objectif la vigilance et la promotion des droits de l'enfant, ainsi que la dénonciation de leur violation. Les DESNAS sont ainsi l'occasion, pour les enfants et adolescents, de faire respecter leurs droits de manière concrète et constituent un exercice de citoyenneté. Dans les écoles de NNATs, chaque DESNAT est formée d'enfants travailleurs et d'un enseignant.

22- C'est là une caractéristique du mouvement, qui constitue en soi un défi important : cette diversité est due, entre autres, aux trajectoires individuelles très diverses des enfants travailleurs, mais aussi aux évolutions variées des groupes organisés de NNATs, qui ont des rythmes différents de maturation, en fonction notamment de leur localisation géographique et de la possibilité de communication et d'échange avec le mouvement. Enfin, la formation (les intérêts, la personnalité, etc.) des adultes qui accompagnent les enfants joue bien entendu un rôle dans cette hétérogénéité.

23- À l'exception de ceux des ateliers techniques, les professeurs enseignent toutes les matières (rappelons que les écoles de NNATs correspondent à un niveau primaire).

sur l'enfance et la maturité. Les relations intergénérationnelles – qui ne sont pas simples dans la société actuelle – trouvent dans l'organisation sociale de la vie scolaire une occasion exceptionnelle de transformation graduelle, avec de possibles implications sur le cadre familial et la communauté toute entière. Les enfants voient d'une autre manière les adultes, les adultes perçoivent d'une autre manière les enfants du quartier, leur environnement de travail, etc.

L'avis des professeurs des écoles des NNATS

Considérez-vous important de prendre en compte les connaissances que les enfants ont acquises de leur pratique de travail, de leur expérience d'organisation, et dans les PROMINATS ? Pourquoi ?

- « Oui, bien sûr, car ces connaissances nous permettent d'apprécier leurs expériences passées, et sont différentes de celles des enfants qui n'ont jamais travaillé. »
- « Il est nécessaire que les enfants qui travaillent partagent ces connaissances, parce que cela les aide à se projeter dans le futur et il peut en résulter, par exemple, la création d'une petite entreprise. »
- « C'est important, car les enfants travailleurs ont une approche sociale qui dérive de la petite entreprise ; par exemple, dans le soutien apporté à leur famille pour la vente d'un produit, on peut valoriser la rigueur du travail. »
- « En tant qu'enseignant, on peut développer de nouveaux thèmes en fonction des expériences de chaque enfant. »
- « Prendre en compte leur expérience, cela fortifiera les enfants qui travaillent, ils se sentiront motivés pour apprendre des choses qui leur serviront dans leur travail et dans la vie quotidienne. »
- « Les enfants travailleurs apprennent beaucoup de choses dans leur travail, leur organisation et le PROMINATS, ils nous surprennent quelquefois avec leurs opinions, leurs expériences et leurs connaissances que nous, les adultes, nous ne pouvons parfois pas imaginer... »

La perception qu'ont ces enfants de leur école²⁴

Selon les souhaits les plus souvent exprimés, ils aimeraient avoir une grande école, avec des salles d'ordinateurs, de lecture et de jeux ; avec des terrains sportifs, des jardins et des murs en briques. Un enfant de l'école San José Obrero, du district Villa Maria del Triunfo de Lima, a même indiqué qu'il aimerait que son

24– Ces enfants ont pour la plupart entre 7 et 12 ou 13 ans (même s'ils sont en retard, et compte tenu de la nécessité de respecter autant que possible les limites d'âges prévues par la loi pour le primaire : 6-12 ans).

école ait une discothèque. Ces perceptions d'enfants travailleurs reflètent leur vision d'une école pour les secteurs populaires que, bien entendu, peu d'institutions éducatives concrétisent !

Par ailleurs, les perceptions positives que les enfants portent sur leurs professeurs et leur directeur réfèrent, elles, au bon traitement qu'ils reçoivent de leur part, à leur amabilité, au respect qu'ils leur manifestent, et à leur enseignement ; beaucoup d'entre eux font également référence au caractère et à l'autorité de leur directeur.

Leur perception du travail, de l'organisation, de l'apprentissage

Une importante proportion des enfants commence à travailler à l'âge de six ans. C'est surtout le cas à Puno, Juliaca et Jaén. Ils associent naturellement l'étude et le travail, particulièrement quand leurs professeurs les mettent en relation. Pour beaucoup, le cycle d'études est complémentaire de leur participation au sein de PROMINATs et de l'organisation :

- ✓ Ingrid (9 ans), école San José Obrero, à Lima : « *J'apprends tous les cours à l'école, et aussi à mener mon commerce, à faire des gâteaux et du pain* ».
- ✓ María (11 ans), école de Jaén : « *J'aime beaucoup les mathématiques ; j'apprends plus lorsque mon professeur me pose des questions sur mon commerce et quand j'applique en classe tout ce qui concerne mon travail* ».
- ✓ José (12 ans), école de Juliaca : « *Je fais partie des Défenses scolaires de NNATs (DESNATs) et ça me plaît parce qu'en communication, je donne mon opinion et je participe beaucoup* ».

Processus des rapports éducatifs dans l'éducation protagoniste des enfants travailleurs

Ce sont d'abord les mains, la pratique, que l'équipe enseignante veut valoriser chez l'enfant travailleur car, dans le monde urbain, ils sont stigmatisés en tant que travailleurs. Leurs mains leur permettent de survivre, de lutter chaque jour contre la pauvreté. Grâce à cette attention s'ouvrent de nouvelles possibilités pour le dialogue, pour reconnaître qu'il faut repenser une philosophie de la vie ; mais, aussi, la possibilité d'apprendre d'autres choses valables pour être reconnu par les autres au sein de la société. On apprend plus vite quand on fait l'expérience d'être aimé, respecté et reconnu. Une fois que l'enfant sait qu'il peut aussi apprendre à lire, à compter, à écrire, etc., la relation d'amitié devient encore plus forte. Jusqu'ici, il s'agit d'un processus personnel, mais il faut faire un pas, plus délicat, pour passer à la dimension collective, ouverte aux autres. Chaque enfant travailleur sera encore plus valorisé s'il accepte de s'engager à suivre le même processus avec ses amis. Au terme de vingt-cinq années d'expérience, on peut l'affirmer : aujourd'hui, les conditions ont été créées pour que l'apprentissage soit

devenu un processus moins pénible ; s'effectuant dans un environnement où il se sent reconnu et aimé, l'enfant acquiert assez de confiance en lui pour donner son avis et participer aux décisions qui le concernent. Voilà le fondement de ce que l'on appelle, dans les écoles de NNATs et dans l'organisation, la pédagogie de la tendresse comme pédagogie du *protagonisme* des enfants.

Pistes de réflexion et défis à relever

Les affirmations suivantes résultent d'une réflexion sur notre pratique quotidienne au sein de l'école des enfants travailleurs. Elles forment, en quelque sorte, la base axiomatique de notre approche, ou la construction des hypothèses de travail qui nous paraissent heuristiques et doivent ouvrir à de nouvelles recherches.

- ✓ Le nouveau paradigme du *co-protagonisme* nous oblige à repenser, dans l'éducation, la relation entre l'organisation des enfants travailleurs, le processus de formation et l'école.
- ✓ L'organisation sociale des NNATs est conçue comme une école de vie, de formation d'une conscience sociale collective et individuelle ; comme une expérience promotrice de vocations pour la solidarité, les valeurs de justice, de lutte pour la dignité ; comme une exigence de prise en compte des opinions des enfants travailleurs.
- ✓ Au sein de l'organisation, les enfants travailleurs n'ont pas seulement réussi à rendre visibles leurs conditions de vie et à dénoncer collectivement les conditions de vie, de travail et d'éducation qui leur sont imposées, ils ont également émis des propositions sur ce qu'ils considèrent comme juste, pour eux comme pour les autres enfants et adolescents ; ils sont en outre parvenus à démontrer que l'organisation constitue une expérience de promotion de leur *protagonisme* individuel et collectif, ainsi qu'un outil de prévention.
- ✓ L'organisation sociale des NNATs représente ainsi un exercice permanent de relecture de leur vie, comme membre d'une famille, d'une communauté, comme travailleur, ou encore comme étudiant. En ce sens, l'organisation a un effet fondamental de résilience²⁵.
- ✓ L'organisation sociale des NNATs constitue, de plus, une expérience de valorisation de chaque enfant travailleur, un exercice de vie démocratique à caractère délibératoire, et même un accès à ce que l'on a nommé, étant données les distances qui séparent géographiquement les différents mouvements au niveau

25- Résilience : capacité qu'ont les individus – et les enfants, en particulier – à surmonter des épreuves traumatisantes. Cf. Cyrulnik & Seron, 2004.

national et international, la « télé-démocratie » : les organisations d'enfants travailleurs prennent en effet régulièrement des décisions *via* des téléconférences, des réseaux virtuels, etc.

- ✓ L'organisation sociale des NNATs est une expérience de relation horizontale entre enfants et adultes, co-protagonistes. Au sein de l'organisation, on appelle les adultes des « collaborateurs », afin d'indiquer qu'ils assument le travail qu'accomplissent les enfants travailleurs comme une expérience à transformer, et à ne combattre que pour ce qui concerne les situations d'exploitation, d'abus ou de non-respect. Les adultes ne représentent ni ne dirigent le mouvement des NNATs, mais ils en font partie en tant qu'adultes.
- ✓ L'organisation sociale des NNATs représente un moment dans le cycle de vie des enfants. En effet, ils sont en général membres du mouvement pendant un maximum de 10 à 12 années. Malgré cette durée relativement courte, leur formation au sein de l'organisation peut marquer positivement et profondément leur vie. L'élément essentiel, c'est qu'au sein de son organisation, l'enfant travailleur se valorise et trouve un nouveau sens à tout ce que la vie peut lui enseigner : au sein de sa famille, de l'école, dans la rue, au travail, dans la relation qu'il entretient avec ses pairs, etc.
- ✓ L'organisation permet de reprendre dans sa globalité la vie de l'enfant travailleur et, normalement, il en sortira mieux équipé pour affronter la nouvelle étape de vie, la jeunesse. Nous pouvons témoigner que les enfants reconnaissent les apports du mouvement dans leur formation et, bien qu'ils aient des critiques à l'égard de leur expérience à l'école, ils savent apprécier ce qu'ils y ont appris.
- ✓ Dans les campagnes, le travail fait partie du processus de socialisation, au sein de la famille, de la communauté. Le travail est protégé et proportionnel à l'âge. Une fois en ville, la situation est bien plus délicate pour les enfants de familles migrantes. La relation travail/école ne devient pas pour autant une contradiction absolue, mais pose toutefois de nombreux défis quant aux résultats, à la fatigue, quant à la régularité et à la permanence de l'enfant dans le système scolaire.
- ✓ Les écoles des NNATs tentent d'établir une synthèse positive entre le travail et l'école, selon le concept de la « valorisation critique du travail », concept allant à l'encontre de la stigmatisation de l'enfant travailleur ; sans fausse naïveté, l'école comprend l'enfant travailleur comme sujet capable de se défendre, de faire respecter ses droits et de faire entendre sa voix. Au fond, l'enfant peut se reconnaître comme digne, bien que pauvre, capable d'améliorer les conditions de son travail.
- ✓ L'école officielle et « l'école de la vie » représentent deux possibilités qui doivent être confrontées de manière permanente, à l'école, en classe, mais aussi au

sein de l'organisation en dehors des horaires de classes. Dans l'école publique, les enfants travailleurs n'ont, en général, pas la possibilité de faire le lien entre les connaissances qu'ils ont acquises dans la vie quotidienne et ce que l'école leur offre comme apprentissage pour le futur. À l'école des NNATs, on essaie de toujours mettre en rapport ces deux sources d'apprentissage.

Les défis de l'école des NNATs

Le profil actuel des NNATs et des écoles de NNATs doit être précisé dans le contexte où l'imaginaire social – conforté par les propositions de l'Organisation internationale du travail (OIT) pour l'élimination du travail des enfants – voit les enfants travailleurs comme étant nécessairement des victimes, et regarde ceux qui refusent cette vision comme des adversaires. D'autant que, si les formes traditionnelles de mise au travail des enfants comme mode de socialisation permettaient encore de faire contrepoids à ce paradigme de l'enfant travailleur comme nécessairement victime, la domination coloniale et le système des haciendas d'abord, exploitant le travail des enfants dans une logique strictement liée à la rentabilité économique, puis la présence d'entreprises minières d'or, de pétrole et de gaz dans les zones rurales du Pérou, offrant des modes de mise au travail encore plus incompatibles avec toute forme de formation ou d'éducation, inscrivent cette perception négative du travail des enfants dans la subjectivité sociale des populations andines amazoniennes.

Ainsi, le programme scolaire des écoles de NNATs doit être révisé à la lumière de ces processus et des nouvelles données de l'éducation : la prise en compte des changements de la pyramide démographique, l'adéquation aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, la relation école/travail visant une alternance plus formelle entre école et travail.

Les professeurs des écoles de NNATs doivent développer une culture de la recherche pédagogique, ce travail étant, à ce jour, encore très relatif et individuel.

La question majeure est de savoir si les écoles de NNATs représentent réellement une culture scolaire alternative aux écoles officielles et, si oui, comment concrétiser suffisamment cette alternative pour la construire comme un référent pour l'éducation nationale, et notamment dans un contexte de création d'un réseau d'écoles innovantes du Pérou, avec lesquelles il existe à ce jour à peine des relations fortuites.

La question reste ouverte, nous espérons seulement avoir ici suggéré des pistes, et marqué son importance.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES CITÉES

- BAUMANN (Z.), 2005, *El Amor que sana*, Mexico, Fondo de Cultura Económica.
- BIZOT (J.), 1976, *La réforme de l'éducation au Pérou*, série « Expériences et innovations en éducation », Bureau international d'éducation, Paris, Les presses de l'Unesco, n° 16.
- BOLTANSKI (L.), 1990, *L'Amour et la Justice comme compétences*, Paris, Métailié.
- BOURDIEU (P.), 2001, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Seuil.
- CUSSIÁNOVICH (A.), 2005, « Die Diskurse der sozialen Bewegung der arbeitenden Kinder in Lateinamerika », in Bernd Overwien (Hrsg), *Von sozialen Subjekten*, IKO, pp. 291-308.
- CUSSIÁNOVICH (A.), 2006, « Agentes o Actores : Cuando la organización está o no, en manos de los niños, niñas y adolescentes », in IFEJANT, *Ensayos sobre infancia*, Lima, IFEJANT, pp. 135-182.
- CUSSIÁNOVICH (A.), 2007a, « Historia del pensamiento social de la infancia trabajadora en el Perú en los 30 años de su organización autónoma », *Revista Infancia y Ciencia Social*, UNMSM, pp. 69-105.
- CUSSIÁNOVICH (A.), 2007b (réédité en 2010), *Aprender la Condición humana. Ensayo pedagogía de la ternura*, IFEJANT.
- CUSSIÁNOVICH (A.), 2009, « Pedagogía de la ternura, pedagogía crítica y pensamiento andino-amazónico », en AAVV, *Modelos pedagógicos: Pedagogía crítica*, Lima, IPP, pp. 107-166.
- CUSSIÁNOVICH (A.) & MENDEZ (D.), 2008, *Movimientos sociales de NATs en América latina. Análisis histórico y balance político en los últimos treinta años*, Lima, IFEJANT.
- CYRULNICK (B.), 2005, *El amor que nos cura*, Barcelona, Gedisa.
- CYRULNIK (B.) & SERON (C.), 2004, *La résilience, ou comment renaitre de sa souffrance*, Paris, Faubert.
- DELORS (J.) (dir.), 1996, *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Rapport à l'Unesco de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris, Unesco.
- HINDMAN (H.), 2009, *The World of Child Labour. An Historical and regional Survey*, New-York, Sharpe.
- LIEBEL (M.), OVERWIEN (B.) & RECKNAGEL (A.) (eds.), 2001, *Working children's protagonism, Social Movement and Empowerment in Latin America, Africa and India*, Frankfurt, IKO.
- MANTHOC, 1995, *Elementos para una Propuesta Curricular Diversificable*, Lima, Éditions MANTHOC.
- OIJENS (J.) & VAN KAMPER (P.), 2001, « Educación no formal y exclusión social en Centroamérica », in L.-M. Lázaro, *Problemas y Desafíos para la educación en el siglo XXI en Europa y A.Latina*, Valence, Université de Valence.
- PADILLA (P.-P.), 2009, « *Naturaleza y práctica de la pedagogía. Por una pedagogía inter-transcultural* », Instituto de Pedagogía Popular, Lima, pp.13-34.
- PASQUIER-DOUMER (L.), 2004, « Vers plus d'égalité d'opportunité scolaire ? Évolution de la mobilité scolaire intergénérationnelle au Pérou depuis un siècle », *Revue d'économie du développement*, vol. 178, n° 1, pp. 101-134.

POST (D.), 2003, *El trabajo, la escuela y el bienestar de los niños de América Latina. Los casos de Chile, Perú y México*, Mexico, Fondo de Cultura Económica.

RENGIFO (G.-V.), 2008, « *Educación y Diversidad cultural* », *cabiers n° 2, La recuperación del respeto*, Éditions PRATEC (Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas).

RESTREPO (L.-C.), 1994, *El Derecho a la ternura*, Bogotá, Éditions LOM.

SARAVIA (L.-M.), 2009, *La Educación de los NNATs. Diagnóstico, Experiencia, Prospectiva*, Lima, IFEJANT.

TURNER MARTÍ (L.) & PITA CÉSPEDES (B.), 2002, *Pedagogía de la Ternura*, La Habana, Éditions Pueblo y Educación.

UNESCO, 1996, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.

ZAOUI (P.), 2008, « Prolétariat hors la lutte ? », *Cités*, vol. 3, n° 35, pp. 55-65.

LES ADOLESCENTS TRAVAILLEURS DE LIMA FACE À LA DÉSCOLARISATION

La nécessité d'une approche par les parcours biographiques

Robin CAVAGNOUD*

Le travail adolescent est un phénomène très répandu dans les quartiers populaires de Lima, la capitale du Pérou. D'après l'Institut national de statistiques, les adolescents travailleurs de 14 à 17 ans étaient, dans la métropole de Lima et Callao en 2007, 179 300, soit un adolescent sur cinq. Ils représentaient ainsi 16,6% des adolescents travailleurs sur l'ensemble du pays (INEI, 2008). L'importance du travail adolescent dans cette métropole est principalement visible dans certaines activités comme le commerce ambulante ou sur les marchés, les "petits services" effectués dans la rue et les occupations domestiques, qui se rattachent toutes au secteur informel de l'économie. Exercer une activité économique n'est pas forcément vécu par les adolescents comme une situation négative. Travailler peut être une stratégie pour contrer les urgences économiques du ménage et, parfois même, échapper à un environnement familial rempli de tensions (Invernizzi, 2001 ; Lucchini, 1996). Travailler peut aussi être synonyme d'indépendance, de développement personnel ou d'apprentissage d'une série d'aptitudes (Liebel, 2003 ; Schlemmer, 1996). Dans cet éventail de situations, la question éducative demeure constante et, en particulier, la conciliation de l'activité économique avec l'assistance scolaire. De prime abord, on peut penser que les problèmes économiques familiaux d'un adolescent et son engagement concomitant dans un travail sont à la source de son abandon de l'école. En réalité, une majorité des adolescents travailleurs vivant au Pérou, en milieu urbain, continue à se rendre à l'école (59,5% en 2007 selon l'INEI), conciliant assistance scolaire et activité économique quotidienne grâce au fonctionnement du rythme scolaire par "services" (*turnos mañana, tarde et noche*). Mais une proportion non négligeable d'entre eux (40,5%) se trouve hors du système scolaire¹. Cet article propose d'analyser la déscolarisation de cette partie des adolescents travailleurs de Lima. Pour quelles raisons en viennent-ils à se déscolariser ? Quand et comment intervient ce basculement

*- Sociologue, Institut français d'études andines, UMIFRE 17 CNRS – MAEE, <robincaagnoud@gmail.com>.

1- La scolarisation est obligatoire au Pérou jusqu'à 16 ans, c'est-à-dire jusqu'à l'achèvement de l'enseignement secondaire.

de l'inclusion à l'exclusion scolaire ? La cause fondamentale de cette désaffiliation scolaire est-elle due à la charge horaire du travail de l'adolescent ? N'est-ce pas aussi la conséquence du type d'activité économique qu'il réalise ? Ou ne faut-il pas prendre en compte la situation globale de chaque adolescent, au-delà de sa condition de travailleur, et son parcours de vie avec sa famille pour comprendre son abandon de l'école ?

Cet article illustre le fait que la déscolarisation des adolescents travailleurs est un phénomène complexe qui ne peut s'expliquer que par une analyse de leur parcours de vie mettant en valeur l'interaction de multiples facteurs produisant cette situation. Il s'appuie dans un premier temps sur une typologie du travail adolescent à Lima réalisée à partir du degré de participation de l'adolescent aux ressources du ménage et du sens donné à son travail. Si cette typologie permet de repérer les situations types où l'assistance scolaire d'un adolescent disparaît au profit du travail à plein temps, elle n'indique pas les facteurs précis de son abandon scolaire. Seule une étude de cas approfondie, comme celle proposée dans la deuxième partie à propos d'une adolescente travailleuse déscolarisée (Briseyda), peut mener à ce résultat et à une analyse plus fine en ce qui concerne l'enchaînement de facteurs menant à la déscolarisation. Cet article s'intéressera enfin au contexte de grande précarité qui accompagne le parcours de vie des enfants travailleurs déscolarisés à Lima et de leur famille.

Les cas pris en compte ou présentés dans cet article proviennent d'un recueil d'entretiens approfondis réalisés auprès d'un échantillon de 50 adolescents travailleurs de Lima entre 2006 et 2007. Les adolescents de ce corpus étaient employés dans des travaux domestiques hors de leur ménage (13 cas), la vente sur les marchés de Lima (13 cas), la vente et les services ambulants (10 cas), la récupération et le tri de déchets recyclables (6 cas) et, enfin, comme stratégie de survie plus marginale, le commerce sexuel (8 cas). À l'origine, cette enquête avait comme objectif l'étude des parcours scolaires des adolescents travailleurs de Lima et, en particulier, des facteurs de déscolarisation de ceux qui abandonnent l'école. Les adolescents de cette enquête ont été rencontrés par le biais d'associations locales et autres organisations non gouvernementales travaillant dans différents quartiers populaires de Lima et Callao. Pour réaliser un entretien avec ces adolescents, il a été nécessaire d'établir une relation de confiance mutuelle à travers une série de rencontres informelles dans leur famille et sur le lieu de travail. Dans la mesure du possible, un entretien approfondi a également été organisé avec leurs parents afin de connaître plus en détail l'histoire familiale et leur situation de précarité.

La déscolarisation, une question complexe

Une typologie du travail adolescent à Lima

Dans un premier temps, l'enquête de terrain réalisée auprès des jeunes travailleurs a permis d'établir une classification du travail adolescent à Lima à partir de deux variables majeures : la participation de l'adolescent aux ressources du ménage et le sens donné à son activité économique. Voici le résultat de cette typologie, en cinq catégories :

1. « l'aide non rémunérée à la micro-entreprise familiale » : les adolescents contribuent au fonctionnement du négoce familial et continuent en même temps à se rendre à l'école le reste de la journée. Cette activité ne leur procure aucun revenu régulier et consiste en leur participation au budget domestique et au paiement des factures du ménage. Ils recueillent par ce biais un bénéfice secondaire garantissant la couverture de leurs besoins et, notamment, de leur scolarité (11 cas).
2. « La quête d'un argent de poche régulier » : les adolescents travaillent avec ou sans leurs parents et tirent de leur activité un revenu de quelques soles (1 à 2 euros) par jour. Tout au long de la semaine, ce travail leur permet de constituer un argent de poche régulier leur servant à couvrir leurs dépenses personnelles, en particulier celles liées à l'école (cahiers, photocopies, bus) (9 cas).
3. « Le travail hors du cadre familial comme apport au budget du ménage » : les adolescents travaillent hors du giron familial et leurs gains sont en partie partagés avec les parents et notamment avec leur mère, qui utilise cet argent pour payer les dépenses liées au fonctionnement du ménage (eau et électricité) et à l'alimentation de tous les membres de l'unité domestique (12 cas).
4. « Le travail pour la survie de la famille » : les adolescents travaillent tous les jours de la semaine et génèrent des ressources pour la survie de leur famille. L'importance du temps accordé à leur accumulation de revenus va à l'encontre de leur assiduité scolaire et s'accompagne toujours d'une absence du père (ou beau-père) au sein du ménage et d'une non activité des adultes présents (mère, grand-mère, frères aînés) (5 cas).
5. « Le travail comme projet de vie alternatif » : les adolescents substituent un travail à plein temps à leur présence au collège, suite à un échec scolaire progressif ou à un accident grave ; à la différence de la catégorie précédente, ces adolescents travailleurs ne sont pas les principaux pourvoyeurs économiques de leur ménage (13 cas).

Cette typologie laisse apparaître des catégories fort dissemblables quant au rapport des adolescents à l'école et au monde éducatif en général. Les deux premiers groupes montrent une situation de conciliation entre l'activité économique d'un adolescent et son suivi scolaire, alors que les deux dernières catégories indiquent au contraire un antagonisme vraisemblablement insurmontable entre les deux sphères de socialisation que sont le travail et l'école (le troisième groupe étant intermédiaire). La catégorisation proposée ouvre quelques pistes de réflexion concernant les facteurs d'abandon scolaire des adolescents travailleurs à Lima.

La conciliation travail/école

Dans les cas où les adolescents combinent la prise en charge d'un travail une partie de la journée (ou seulement les fins de semaine) et la présence scolaire l'autre partie de la journée, ils procèdent à une organisation rigoureuse du temps, avec le souci, pour chacun d'eux, de ne pas laisser entamer le temps scolaire par celui du travail. Cette stricte gestion du temps obéit à une représentation positive de l'école, qui s'érige comme une valeur essentielle dans le quotidien de l'adolescent, c'est-à-dire comme un repère référentiel intériorisé et interprété qui l'incite à assister aux cours de façon régulière. À ses yeux, son absence – temporaire – ne peut se justifier que par un cas de force majeure (maladie ou accident). Cette valeur positive accordée à l'éducation et au système scolaires s'est extrêmement démocratisée au Pérou au cours du XX^e siècle, aussi bien dans les villes que dans les campagnes, même si ces dernières montrent encore des taux de scolarisation plus faibles². L'alphabétisation est en constante progression dans le pays, et va de pair avec une augmentation spectaculaire du nombre d'années de scolarité au fil des générations et d'une généralisation de l'enseignement primaire (Pasquier, 2002)³. Elles attestent le succès grandissant de l'éducation et le poids incontestable de l'institution scolaire comme espace de socialisation primordial pour les enfants et adolescents, quels que soient leur sexe, leur lieu de résidence et leur condition sociale. Dans le cas des adolescents appartenant aux deux premières catégories (et à une partie importante de la troisième), qui continuent à se rendre au collège, l'école passe avant le travail. L'association entre l'accumulation des années de scolarité et les perspectives d'une position sociale plus élevée que celle de leurs parents est également récurrente. Dans de nombreux cas, les adolescents

2– À titre de comparaison, 86,9% des adolescents de 12 à 16 ans vivant en zone rurale étaient scolarisés en 2009, contre 93,9% de ceux vivant en zone urbaine.

3– À Lima, le nombre moyen d'années de scolarité a plus que doublé entre la génération née au début du siècle et celle née dans les années 1970 (de 4,5 à 10,2 années). Dans les autres villes du pays, il a été multiplié par près de 3, passant de 3 à 9,5 années.

considèrent la condition sociale de leurs parents comme une “contre référence”, à ne pas reproduire dans le futur. Cette prise de conscience de l'école comme voie de mobilité sociale et de surpassement de la position actuelle de leurs parents sur l'échelle sociale alimente cette valeur donnée à l'école et les motive à poursuivre leur parcours scolaire et ce, malgré la nécessité de travailler pour atténuer la précarité de leur famille.

L'extrait d'un entretien réalisé avec Raquel, une adolescente de 13 ans qui garde trois enfants en bas âge tous les matins, du lundi au samedi, et qui se rend à l'école l'après-midi, illustre ce phénomène. Raquel se situe dans la deuxième catégorie du travail adolescent « *comme quête d'un argent de poche, à la recherche d'une autonomie financière* ».

« Q. : *C'est difficile pour toi de travailler et étudier en même temps ?*

R. : *Non, parce que j'étudie le soir, c'est-à-dire que je dîne et je fais les devoirs qu'on m'a donnés pour le lendemain. Je termine, je prépare tout et le lendemain, je n'ai rien à faire le matin et je peux cuisiner et surveiller les enfants. (...)*

Q. : *Pour toi, qu'est-ce qui est le plus important, travailler ou étudier ?*

R. : *Étudier.*

Q. : *Pourquoi ?*

R. : *Étudier, parce que je veux aussi être quelqu'un, c'est-à-dire : ne pas être comme ça, comme mes parents qui n'ont rien étudié, et pour cela, je veux aller de l'avant, améliorer ma situation et ainsi, aider mes parents. »*

Raquel aménage son temps entre la garde d'enfants le matin pour gagner un peu d'argent (0,5 à 0,75 € environ par jour), ses cours au collège l'après-midi en 3^e année de secondaire, les devoirs le soir pour ne pas avoir à les faire le lendemain matin et travailler. Cette articulation du rythme scolaire avec celui du travail permet à cette adolescente d'accumuler des capitaux “utiles” : économique le matin et scolaire l'après-midi. L'argent qu'elle reçoit chaque jour de cette activité de garde d'enfants lui assure les sommes nécessaires pour ses dépenses courantes à l'école et, en particulier, la reproduction de photocopies, car ses parents ont tous les deux des revenus faibles et ne sont pas toujours en mesure de l'aider pour ce genre de besoin. Le travail permet donc le maintien à l'école dans des conditions acceptables, sans mettre à mal le budget de la famille, déjà ébranlé par les factures d'eau et d'électricité en retard (le travail de l'adolescent équivaut dans cette deuxième catégorie à un allègement des dépenses des parents). Raquel fait part de sa priorité donnée aux études comme projet de vie pour envisager une amélioration de sa situation familiale et aider ses parents par la suite.

Les voies de marginalisation de l'école

À la différence des catégories du travail adolescent où la conciliation entre le temps consacré à l'école et celui au travail s'organise au sein des familles, d'autres se distinguent par une rupture dans le suivi scolaire des adolescents. Dans la troisième catégorie, celle du travail adolescent « comme apport au budget du ménage », on trouve des cas identifiés de déscolarisation, résultat de mobiles assez variés. On observe une dispersion des intérêts telle que l'école et le travail entrent dans une contradiction insurmontable, écartant toute possibilité de conciliation. L'appât du gain par le travail mène à la déscolarisation et marginalise la scolarité qui ne paraît ouvrir aucun bénéfice immédiat et qui s'apparente alors à une perte de temps pour les adolescents.

Dans la quatrième catégorie – le travail adolescent « pour la survie de la famille » –, l'absence du père dans l'unité domestique de chaque adolescent, combinée avec l'inactivité des autres membres du ménage, crée une situation où l'adolescent devient le seul acteur économique de la famille. Dans ce cas, la raison de fond à sa situation hors de l'école n'est pas en rapport direct avec son activité économique mais avec sa situation familiale, laquelle permet de comprendre les choix réalisés et l'enchaînement d'événements aboutissant à cet état de fait. De toute évidence, le travail n'est pas la cause *directe* de la déscolarisation mais le seul moyen pour affronter des conditions de vie familiales dominées par une série de contraintes qui réduisent les capacités des adolescents à rendre leur situation meilleure. Les cas d'adolescents de la quatrième catégorie dévoilent un schéma d'organisation familiale semblable, où l'activité économique est exercée pour obtenir le minimum vital (manger, s'habiller, se déplacer), pour eux-mêmes et pour les personnes qui leur sont liées par un lien étroit de parenté.

Enfin, dans la dernière catégorie, celle du travail « comme projet de vie alternatif », les adolescents ont commencé à travailler à plein temps suite à un événement rendant impossible la poursuite de leur cursus scolaire⁴. Il peut s'agir d'une migration récente de l'intérieur du pays vers Lima, d'une maternité, d'un accident ou d'un manque de soutien de leurs parents dans leur suivi scolaire. Dans ces cas, l'introduction dans une activité économique à plein temps accompagne ces événements ou intervient même après leur décrochage scolaire.

Aucune des activités lucratives exercées (qu'il s'agisse des services domestiques et à la personne, réalisés par les adolescentes dans leur quartier, des activités de

4– Dans cet échantillon, nous n'avons pas trouvé d'adolescents qui ont décidé de travailler et d'abandonner l'école uniquement dans un but d'indépendance et d'autonomie vis-à-vis de leur famille. Tous les cas rassemblés s'inscrivent en effet dans la dynamique des stratégies familiales de lutte contre la précarité.

commerce à un point fixe ou dans la rue – marché ou vente ambulante – ou des occupations liées au recyclage de déchets) ne semble provoquer davantage que d'autres l'abandon scolaire des adolescents, puisque chacune comprend aussi bien des adolescents qui restent scolarisés que d'autres qui se déscolarisent. Ce n'est donc pas tant le type d'activité économique qui engendre l'abandon scolaire que la *finalité* du travail en question, qui dépend des situations familiales de l'adolescent, de son sexe, de l'ampleur de l'effort entrepris pour accomplir l'activité, du caractère utile de son service et de ses revenus pour le budget familial, enfin des compétences et des capitaux (capital social et capital économique) dont il dispose. S'il est vrai que presque tous les adolescents déscolarisés travaillent hors du cadre de la micro-entreprise familiale, ce n'est là qu'une manifestation visible, qui ne rend pas compte des véritables mobiles d'abandon scolaire. De la même manière, la fatigue engendrée par le travail et, plus généralement, les conséquences de l'activité économique d'un adolescent sur son assiduité et sur son rendement scolaire ne sont que des signes apparents de son parcours vers la déscolarisation et ne rendent pas compte des facteurs de fond, davantage identifiables dans l'histoire de sa famille depuis sa naissance et dans certaines dispositions qu'il a en propre, comme son degré de motivation. Il est donc essentiel d'approfondir chacune des situations des adolescents travailleurs et de ne pas se limiter à une analyse bornée à un instant donné (au jour de l'entretien) qui fait perdre de vue le parcours individuel et familial menant vers ce type de *désaffiliation* sociale (Castel, 1995).

La déscolarisation comme phénomène complexe

Les catégories du travail adolescent présentées plus haut permettent d'analyser les types de situation où apparaissent les cas d'adolescents hors de l'école, en fonction du sens donné à leur activité économique, catégories qui combinent tant les dimensions objectives (conditions familiales et utilité nette des gains) que subjectives (représentations sociales), qui, elles, varient entre les notions de travail comme source d'identité (Schibotto, 1990) et comme moyen de subsistance (Alarcón, 1989). La déscolarisation des adolescents engagés dans un travail est un processus fondamentalement complexe parce qu'il se caractérise par une combinaison de facteurs évolutifs. Cette analyse montre dans un premier temps que l'association assez fréquente entre travail et abandon scolaire est inopérante car elle ne cherche pas à problématiser la situation de vie de chaque adolescent, c'est-à-dire la combinaison entre ses conditions de vie externes, lointaines et proches, l'interprétation qu'il en fait et sa réaction en tant que sujet. Elle met ensuite en évidence la nécessité d'opter pour une approche complexe de la condition sociale de chaque acteur. Le terme de complexité est d'ailleurs pris au sens de son étymologie « *complexus* » qui signifie « ce qui est tissé ensemble » et renvoie à un entrelacement d'éléments (*plexus*) considéré à la fois dans sa dimension synchronique et

diachronique (Morin, 1990). Cela incite à développer une méthode plus adaptée pour concevoir la complexité de la condition sociale des adolescents travailleurs déscolarisés et à envisager l'analyse de leur situation au cas par cas.

Les conclusions de cette typologie permettent de repérer les catégories de travail adolescent montrant une nette tendance à la déscolarisation. Néanmoins, « le lien entre le travail de l'enfant et l'école est très complexe » (Invernizzi, 2001 : 228) : l'analyse demande de se pencher sur l'évolution de la situation de chacun des adolescents, depuis sa petite enfance selon une approche simultanément synchronique et diachronique. Seule celle-ci peut permettre de saisir l'enchevêtrement des facteurs qui sont en jeu et de comprendre les parcours de ces adolescents travailleurs hors de l'école.

Briseyda : un exemple représentatif de parcours biographique vers la déscolarisation⁵

De l'aide familiale au travail à plein temps

Briseyda est une adolescente de 15 ans, née à Lima, qui travaille dans la boutique de sa tante, vitrière à San Juan de Miraflores. Son travail consiste à s'occuper des clients pour connaître leurs besoins et à se rendre à leur domicile pour prendre les mesures des fenêtres. Elle travaille dans ce commerce depuis un an, avec une dizaine de personnes (dont sa sœur aînée Liz), du lundi au samedi de 8 h à 20 h, et un dimanche sur deux de 9 h à 14 h. Elle reçoit un salaire hebdomadaire équivalent à 20 € environ, qui lui sert à couvrir ses frais personnels et à aider sa mère pour une partie des dépenses du ménage. Briseyda vit dans le quartier de Pamplona Alta en compagnie de sa mère Teresa, âgée de 46 ans, de sa grande sœur Liz, 17 ans (qui a terminé le collège, mais n'a pas poursuivi ses études ensuite, faute de moyens), de sa sœur cadette Linda, 12 ans et de son frère Kevin, âgé de 7 ans. Ses parents sont séparés depuis sept mois, son père étant parti rejoindre la femme avec qui il entretenait une relation cachée depuis plusieurs années. Il voit maintenant très peu ses enfants et aide leur mère en lui donnant l'équivalent de 5 € par semaine. Au domicile, la mère de Briseyda entretient le ménage et paie l'eau et l'électricité. Ses deux filles aînées (Liz et Briseyda) travaillent pour l'aider, mais c'est elle qui, depuis le départ du père, assume la responsabilité de chef de famille. Elle travaille à un poste ambulancier de petite restauration (café, sandwich, soupe, plats cuisinés) dans un quartier résidentiel de Lima (Las Casuarinas), en butte aux autorités locales qui interdisent la présence de vendeurs ambulants dans l'espace public. Auparavant, Briseyda

5- Les entretiens avec cette adolescente et sa mère ont été réalisés le 19 novembre 2006 au domicile familial.

aidait sa mère dans sa micro-entreprise familiale le matin et se rendait à l'école l'après-midi. Mais elle a changé d'activité au moment où elle a abandonné le collège, pour s'engager dans la boutique de sa tante. Teresa travaille donc maintenant seule et se plaint de la fatigue que lui cause chaque jour le transport de sa marchandise et de ses outils de travail (casserolles, réchaud) pour descendre la colline et la remonter ensuite.

Briseyda a abandonné le collège à la fin de sa 2^e année d'enseignement secondaire. Elle avait auparavant redoublé une classe, terminant le primaire avec une année de retard. Deux semaines après avoir décidé de ne plus suivre les cours au collège, Briseyda a commencé à travailler dans la boutique où elle se trouve aujourd'hui. « *Je manquais beaucoup le collège, c'est-à-dire qu'un jour, j'y allais et le lendemain, je n'y allais pas. J'avais de mauvaises notes et je savais déjà que mes professeurs allaient tous me faire redoubler l'année. Ma mère voulait me faire passer mais c'était impossible* », confie-t-elle pour expliquer son échec scolaire. « *Je ne voyais plus de futur au collège. J'ai alors décidé de travailler* ». Le partage de son temps entre l'aide familiale non rémunérée le matin et les cours l'après-midi a basculé vers une exclusivité donnée à sa nouvelle activité économique dans la boutique de sa tante. Briseyda a pris la décision d'arrêter le collège en concertation avec sa mère et justifie ce choix par la situation de la famille : « *comme il manquait beaucoup de choses à la maison, je crois que ma mère n'a pas pensé que c'était une décision si mauvaise* ». Lorsqu'elle se rendait encore à l'école, Briseyda faisait ses devoirs tous les soirs et pouvait compter sur l'aide de sa sœur aînée qui préférait se consacrer à l'école et ne jamais manquer les cours. Depuis qu'elle avait 7 ans, Briseyda se levait tôt pour aider sa mère dans son commerce ambulancier, de 8 h à 11 h du matin, avant l'école l'après-midi. Pendant cette période, le père vivait encore à la maison mais aidait très peu ses enfants pour les frais de nourriture et de collège, qui étaient déjà à la charge, finalement, de la mère. Il habitait au domicile familial mais partait dormir tous les soirs chez sa maîtresse. « *Mon père n'a jamais été une personne attentionnée avec nous et il considère que, comme on est plus grandes maintenant, on peut aller de l'avant toutes seules. Ma mère lui disait "mais quand est-ce que tu vas nous aider ?"* ». Briseyda fait aussi état de violences de la part de son père sur ses sœurs, sur sa mère et sur elle-même. Les problèmes d'alcoolisme participent à cette situation et créent une atmosphère de mal-être et d'instabilité émotionnelle pour chaque membre de la famille. « *Ma mère dit que c'est un ivrogne [...]. Il criait très fort sur moi et mes sœurs. Il frappait ma mère très fort* ». Les contacts entre le père de Briseyda et le reste de la famille sont maintenant sporadiques depuis son départ du domicile. Teresa désirerait le poursuivre en justice pour manquement aux soins de ses enfants mais, faute de document d'identité, elle ne peut se lancer dans une procédure de cette nature.

Une combinaison de facteurs

Les conditions de précarité de la famille de Briseyda sont évidentes. Le poste de travail de la mère dans la vente ambulante se situe dans le sous-emploi. Elle doit en même temps affronter les services d'ordre de la municipalité, qui l'empêchent régulièrement d'exercer une activité déjà pénalisée par l'irrégularité de la clientèle. Par ailleurs, le domicile familial n'est pas équipé en sanitaires et les enfants doivent aller faire leurs besoins dehors, dans l'étendue de sable derrière la colline, ce qui les expose aux risques de violence de rôdeurs. Cette situation de précarité est également ressentie, par Teresa, du fait de l'impossibilité de sa fille aînée, Liz, de continuer ses études au-delà de l'enseignement secondaire. Le coût des études supérieures ou d'une formation professionnelle est trop important par rapport à ses capacités, ce qui crée un profond sentiment de frustration.

En ce qui concerne le parcours personnel de Briseyda, son introduction dans le travail est intervenue au moment où sa mère a mis un terme à son activité d'employée domestique pour constituer son commerce ambulante de petite restauration. Briseyda a donc commencé à travailler à l'âge de 7 ans en aidant sa mère dans cette micro-entreprise mise en place au moment de la naissance du dernier enfant de la famille, Kevin. Pendant sept années, Briseyda a concilié son occupation au poste de travail de sa mère avec sa scolarité. Cette organisation du temps ne s'est pourtant pas faite sans difficulté, puisque Briseyda a redoublé une classe de primaire. La rupture dans sa scolarité s'est produite à l'âge de 14 ans, lorsqu'elle a appris son prochain redoublement. Cet événement a engendré une profonde démotivation et l'a incitée à arrêter sa scolarité pour se consacrer au travail à plein temps. Avec déjà une année de retard, répéter une nouvelle année signifiait pour Briseyda se retrouver avec des camarades bien plus jeunes qu'elle (le fait d'être plus âgé est généralement ressenti comme une honte pour un adolescent au regard des autres élèves, et ne facilite pas son intégration). Face à cet échec scolaire, l'échappatoire de Briseyda se trouvait alors dans l'engagement dans un travail à plein temps dans la boutique de sa tante.

Cette décision de Briseyda n'est cependant pas due à la seule démotivation résultant de sa déconvenue avec l'école. Deux facteurs de fond sont également à mentionner. D'abord, les besoins de sa famille ont fortement contribué à sa rupture progressive avec le monde scolaire. « *Elle [Briseyda] étudiait au collège mais comme elle m'aidait beaucoup dans mon commerce ambulante, elle ne pouvait pas se rendre régulièrement au collège. Elle a redoublé et, petit à petit, elle a mis l'école de côté. Puis un jour, elle m'a dit qu'elle allait toujours travailler et mieux étudier. Elle avait beaucoup de devoirs au collège et, petit à petit, elle a délaissé le collège et s'est ensuite seulement consacrée à travailler* ». Ce commentaire de sa mère est révélateur de son cheminement en dehors de l'école et de ses difficultés pour

assumer la transition entre l'enseignement primaire et secondaire. Par ailleurs, la répétition dans le discours de Briseyda de l'attitude violente et alcoolique du père pose un autre problème quant à l'atmosphère régnant dans la famille et au bien-être de ses membres pour trouver une stabilité émotionnelle. Ce genre de situation a des conséquences sur les capacités de concentration d'un adolescent à l'école et sur l'obtention de bons résultats.

La condition de pauvreté de la famille et l'attitude du père sont deux facteurs importants qui expliquent la désertion scolaire de Briseyda et son choix de se consacrer exclusivement au travail comme projet de vie alternatif au collège. Enfin, Briseyda ne voit pas dans le cas de sa sœur aînée de 17 ans, contrainte de travailler malgré de bons résultats au collège, de motifs l'incitant à poursuivre sa scolarité. Évaluant défavorablement le coût et les bénéfices de l'éducation par l'école sur le long terme, elle n'a pas été encouragée à poursuivre le collège.

La grande précarité de la situation familiale, l'attitude du père et l'exemple peu encourageant de sa sœur quant à l'utilité du collège sont les paramètres majeurs expliquant son abandon de l'école au profit du travail à plein temps.

La démotivation scolaire

La famille de Briseyda présentait une structure monoparentale au moment de l'entretien, mais une configuration biparentale lors de sa déscolarisation. La structure familiale parentale n'est donc pas, ici, un facteur contribuant à expliquer son découragement puis son abandon scolaire. Si la monoparentalité de la famille aide à comprendre son engagement dans une activité économique pour participer au budget familial et combler l'absence "économique" du père au sein du ménage, cet aspect est moins décisif en ce qui concerne sa désertion scolaire. Le découragement de Briseyda remonte loin dans son enfance et va de pair avec une situation de précarité l'incitant à aider sa mère pour le fonctionnement de l'économie familiale. Cette démotivation aboutit à son abandon définitif du collège à 14 ans et engendre un engagement immédiat dans un travail à plein temps. On assiste alors à une circularité entre l'affaiblissement du projet scolaire de l'adolescente, d'un côté, et sa motivation à travailler davantage pour le compte du ménage, de l'autre, qui débouche sur sa déscolarisation et un basculement au profit exclusif du travail. La taille et la composition de la famille ainsi que le rang de l'adolescente au sein de sa fratrie renforcent cette situation, comme l'absence de modèle de réussite professionnelle par la voie scolaire.

Quant au niveau scolaire des parents (enseignement secondaire inachevé), il ne s'agit pas d'un facteur qui intervient dans le décrochage scolaire de cette adolescente

mais, au contraire, qui entre en compte dans le faible nombre d'opportunités qu'ont ceux-ci pour obtenir un emploi hors du sous-emploi. Le faible niveau scolaire des parents, voire leur absence de scolarité, ne révèlent pas une dévalorisation de l'école ou une représentation de l'éducation limitée à l'acquisition des connaissances de base (calcul, lecture et écriture). Généralement, au Pérou, le faible niveau scolaire des parents, et en particulier de ceux ayant grandi dans les campagnes andines, s'accompagne d'une priorité donnée à l'éducation formelle de leurs enfants comme projet d'avenir, visant à une mobilité sociale ascendante des plus jeunes.

Parcours de vie et vulnérabilité socio-économique des familles

L'espace social de la grande précarité

L'étude de cas de Briseyda est représentative des parcours d'adolescents travailleurs vers la déscolarisation. En cela, elle dévoile une série de facteurs intrafamiliaux qui expliquent cette situation : nombre important de frères et sœurs, structure monoparentale de la famille allant de pair avec l'absence de père comme principal acteur pour le maintien à flot de l'économie familiale, faiblesse de l'accès à des ressources stables pour la mère, dispersion des intérêts liés à leur activité économique par rapport à ceux de l'école, etc. Ces différents facteurs d'ordre microsociologique ne sont significatifs que dans la mesure où ils accompagnent et amplifient la vulnérabilité des ménages. Chaque situation d'adolescent travailleur déscolarisé se distingue par son histoire personnelle et sa complexité propre, mais tous ces jeunes se rejoignent dans un espace social commun, caractérisé par la grande précarité.

Dans le cas de Briseyda, on remarque des indices de précarité évidents dans sa famille : une insuffisance de ressources monétaires, un manque régulier de nourriture, un logement de fortune non relié aux réseaux d'eau et d'électricité, et surtout un sentiment d'impuissance de la part de sa mère (au sein d'une famille monoparentale) pour faire face aux événements, faute d'être en mesure de générer davantage de revenus. Les fortes contraintes de son environnement sont contre-carrées par son engagement dans le travail pour atténuer autant que possible les effets de la pauvreté.

Le manque de « capacités », tel que l'a théorisé Amartya Sen⁶ (2000), est une approche de la pauvreté très manifeste dans cet exemple. L'insuffisance de capacités

6— Le concept de « capacités » (*capabilities*) désigne les conditions qui permettent à une personne de choisir ce qu'elle veut être et faire, et d'exercer concrètement ses choix. Ainsi, le droit à l'éducation ne suffit pas

de la part de la mère de famille entraîne la mise au travail de ses enfants et, en particulier, de Briseyda. L'engagement de cette dernière dans un travail à plein temps pour se procurer davantage de revenus entre alors en conflit avec le projet scolaire, rendu impossible faute de temps disponible en dehors des horaires de l'activité rémunératrice. La relative capacité d'emprise sur les difficultés économiques pour la famille, permise par le travail, l'empêche alors de se rendre au collège, contrairement au choix de la grande majorité des adolescents de son âge et de leurs parents. Il est évident que tous les adolescents des quartiers populaires de Lima appartenant à une famille pauvre ne sont pas tous travailleurs et que tous ne se trouvent pas hors de l'école. Dans des circonstances comme celles de Briseyda, où s'associent monoparentalité et famille nombreuse, la grande précarité vulnérabilise les capacités de la famille. Lorsque les adolescents occupent une place proche de celle d'ainé et ne peuvent pas compter sur l'aide d'une personne extérieure au ménage, cette position leur donne une responsabilité morale vis-à-vis de leurs pairs au détriment de leur scolarisation.

L'adolescence, représentée ici par Briseyda, recouvre des modèles de comportements spécifiques en lien avec leur milieu social dominé par les inégalités sociales. L'association entre adolescence et grande précarité implique un processus de socialisation différencié de ce groupe d'âge et une appartenance très marquée aux espaces éducatifs non scolaires. Le travail des adolescents et leur déscolarisation éventuelle s'insèrent dans cette dynamique sociale. Dans les familles monoparentales touchées par la grande précarité, une frange importante d'enfants s'organise, seuls ou entre frères et sœurs, la plupart du temps en concertation avec leur mère, pour prendre en charge une activité économique qui, progressivement, prend le pas sur leur scolarité. Leur exclusion du système éducatif est alors manifeste et reflète les inégalités sociales présentes dans la métropole de Lima/Callao.

La lutte pour l'alimentation

Une grande majorité des familles vivant dans les zones marginales de Lima déjeunent dans les *comedores populares*, sortes de cantines communautaires offrant des repas à bas prix (environ 0,5 €) et se basant sur les réseaux relationnels à l'intérieur des quartiers populaires. Les familles comme celle de Briseyda achètent généralement leur menu du midi dans ces organisations de voisinage, mais elles ne parviennent pas à se fournir en nourriture pour les trois repas de la journée

pour assurer la scolarisation, encore faut-il disposer de l'ensemble des moyens qui rendent cette scolarisation réalisable, mais également concevable. Quand les « capacités » des acteurs se concrétisent, elles font place aux « fonctionnements » qui s'expriment dans la qualité de vie des personnes et le développement de leurs aptitudes et d'un mode de vie décent (Sen, 2000).

en comptant sur leurs seuls revenus. C'est à partir de ce manque alimentaire que les adolescents cherchent alors à s'organiser, seuls ou entre frères et sœurs, pour tenter de renforcer le budget familial par le travail et en captant les possibilités de ressources présentes dans leur environnement proche (ramassage de déchets destinés à la commercialisation ou vente ambulante de friandises). Dans ces situations de survie, l'école prend une place secondaire dans la vie quotidienne des adolescents, ou tend à devenir simplement un espace social inutile, compte tenu de leurs besoins immédiats. L'exemple de Briseyda illustre cette lutte pour l'alimentation, dans la mesure où sa condition familiale ne permet pas (ou plus) de s'appuyer sur d'autres personnes plus âgées pour assurer le soin des frères et sœurs cadets. Le degré de vulnérabilité socio-économique de la famille d'un adolescent travailleur tendant vers des formes de survie, c'est-à-dire de lutte pour l'alimentation, est ainsi un facteur décisif allant à l'encontre de sa scolarité. Le passage de la vie scolaire à la vie laborieuse est ainsi intériorisé et socialement normé dans la couche sociale la plus marginalisée et exclue, et devient tout à fait légitime pour les adolescents et, en particulier – nous l'avons dit –, pour ceux qui, dans un ménage monoparental, occupent une position d'aîné ou proche de celle d'aîné dans une fratrie nombreuse.

Le coût du système scolaire

Dans le contexte décrit plus haut, un élément supplémentaire à prendre en compte est le coût de l'école au Pérou. Au début de l'année scolaire, l'inscription de chaque élève se monte à environ 10 €, auxquels s'ajoutent entre 25 et 30 € pour l'achat des fournitures (livres, cahiers, crayons) qui portent un frein à la scolarisation des enfants des familles nombreuses en situation de grande précarité. Dans le cas de Briseyda et des autres adolescents de notre échantillon, la question de ce coût lié à la scolarité se posait chaque année, avant leur abandon de l'école. L'appartenance à une famille nombreuse rend très compliquée, pour les mères chefs de famille, la prise en charge des frais scolaires de tous les enfants. Dans les exemples que nous avons rencontrés, ce sont les gains du travail des adolescents hors de l'école qui permettent de couvrir les dépenses scolaires des frères et sœurs cadets, et qui rendent possible leur scolarisation. La question scolaire et le coût qui lui est associé pour les familles les plus modestes de Lima dévoilent un impact important des inégalités sociales sur l'enfance, car les parents qui ne sont pas en mesure d'assurer ces frais scolaires pour (tous) leurs enfants mettent certains d'entre eux (surtout les aînés) hors du circuit d'éducation formelle au profit des espaces éducatifs non formels.

La question de l'investissement immédiat de la scolarité ne se pose pourtant jamais comme telle pour les mères, dans la mesure où l'école et la scolarité restent

positivement valorisées. Par conséquent, la déscolarisation des adolescents n'est pas le fruit d'une décision délibérée mais celui d'une situation subie découlant de la vulnérabilité socio-économique du ménage, et intériorisée comme norme. Il existe, dans ce contexte, un degré d'acceptation de cet ordre et d'assentiment au fait que les premiers enfants de la fratrie ne soient plus scolarisés au-delà d'un certain âge. Malgré l'image positive de l'école et la demande d'éducation fort répandue dans les milieux populaires d'Amérique latine, les pratiques des familles en matière de scolarisation de leurs enfants ne sont pas nécessairement correspondantes, notamment dans les situations de précarité "extrême".

Un autre cas de figure présenté par l'exemple d'autres adolescents est le fait de se tourner vers un institut privé qui concentre les cours sur une seule journée par semaine (moyennant un coût de 10 € environ par mois) pour laisser les six autres jours à l'exercice d'un travail. Néanmoins, ces centres éducatifs ont la réputation d'offrir une scolarité « au rabais » (Bonnet, 1999), avec une qualité d'enseignement moindre que dans les collèges, sans garantir que les diplômés délivrés aient une valeur réelle, permettant une admission dans une université ou dans une institution de formation professionnelle.

Les frais d'inscription scolaire et d'achat du matériel ne sont pas remis en cause par les pouvoirs politiques, bien qu'ils représentent un facteur majeur d'exclusion éducative pour les adolescents des familles aux revenus les plus bas. Le désengagement de l'État péruvien des secteurs-clés, comme la santé et l'éducation, au profit du secteur privé, au cours des années 1990, a provoqué l'apparition de nombreux centres scolaires privés dans lesquels s'inscrivent les enfants de familles appartenant aux niveaux socio-économiques supérieurs. Cette configuration de la question scolaire au Pérou explique les très faibles moyens accordés au milieu éducatif public, visibles dans l'état des infrastructures et la faible formation publique des enseignements (Cuenca & Stoinic, 2008).

Conclusion

Les adolescents travailleurs qui ne vont plus à l'école appartiennent à des familles qui étaient "sur le fil" et dans lesquelles un accident (décès, problèmes de santé, abandon du père) les a fait basculer dans une situation de précarité plus profonde, relevant de la survie. L'accumulation de handicaps, tant économiques (revenus faibles et discontinus) que sociaux (décomposition des liens familiaux, déstructuration du ménage), a fini par rompre l'équilibre incertain du budget domestique et par pousser les enfants les plus âgés hors de l'école. Si le facteur de l'âge joue à ce titre un rôle majeur en exposant davantage les adolescents au risque d'abandon scolaire que leurs frères et sœurs cadets, les cas étudiés montrent un

parcours familial qui évolue d'une situation de précarité "supportable" (vivable) à une condition de survie qui ne l'est plus. La combinaison de facteurs qui expliquent la déscolarisation converge vers cette dégradation du quotidien où la scolarité devient superflue ou impossible à concilier avec l'urgence des besoins du ménage.

BIBLIOGRAPHIE

ALARCÓN GLASINOVICH (W.), 1989, « El trabajo infantil como estrategia de supervivencia familiar », *Socialismo y Participación*, n° 48, pp. 15-21.

BONNET (M.), 1999, *Le travail des enfants : terrains de lutte*, coll. « Cahiers Libres », CETIM, Quotidien Le Courrier, Lausanne, Éditions Page Deux.

CASTEL (R.), 1995, *Les métamorphoses de la question sociale*, coll. Folio Essais, Paris, Éditions Gallimard.

CUENCA (R.) & STOJNIC (L.), 2008, *La cuestión docente: Perú, carrera pública magisterial y el discurso del desarrollo profesional*, Buenos Aires, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.

INEI, 2008, *Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda*, Lima, INEI.

INVERNIZZI (A.), 2001, *La vie quotidienne des enfants travailleurs : stratégies de survie et socialisation dans les rues de Lima*, Paris, Éditions L'Harmattan, coll. Recherche Amériques latines.

LIEBEL (M.), 2003, *Infancia y trabajo*, Lima, IFEJANT.

LUCCHINI (R.), 1996, *Sociologie de la survie : l'enfant dans la rue*, Le Sociologue, Paris, PUF.

MORIN (E.), 1990, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Seuil.

PASQUIER DOULMER (L.), 2002, « La evolución de la movilidad escolar intergeneracional en el Perú a lo largo del siglo XXI », *Bulletin de l'IFEA*, n° 31, pp. 429-471.

SCHIBOTTO (G.), 1990, *Niños trabajadores. Construyendo una identidad*, Lima, Manthoc, IPEC.

SCHLEMMER (B.), 1996, *The Exploited Child*, London, Zed Books.

SEN (A.), 2000, *Repenser l'Inégalité*, Paris, Seuil.

UNICEF & INEI, 2004, *El estado de la niñez en el Perú 2004*, Lima, Unicef.